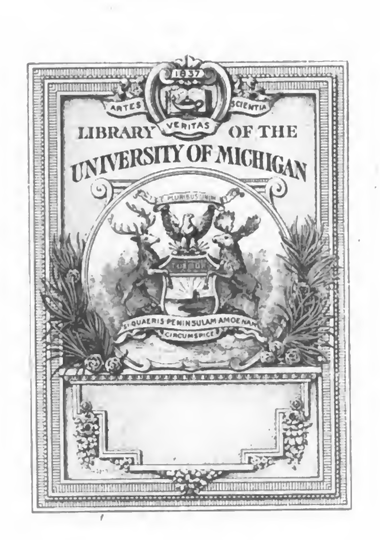
PÄDAGOGISCHE STUDIEN




1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



Pädagogische Studien.

Jahrgang 1880.

Pädagogische Studien.

Neue Folge.

Herausgegeben

von

Dr. W. REIN

Seminardirektor in Eisenach.

Jahrgang 1880.

LEIPZIG.

VERLAG VON HEINRICH PFEIL.

1880.



Pädagogische Studien.

Neue Folge.

Herausgegeben

von

Dr. W. REIN

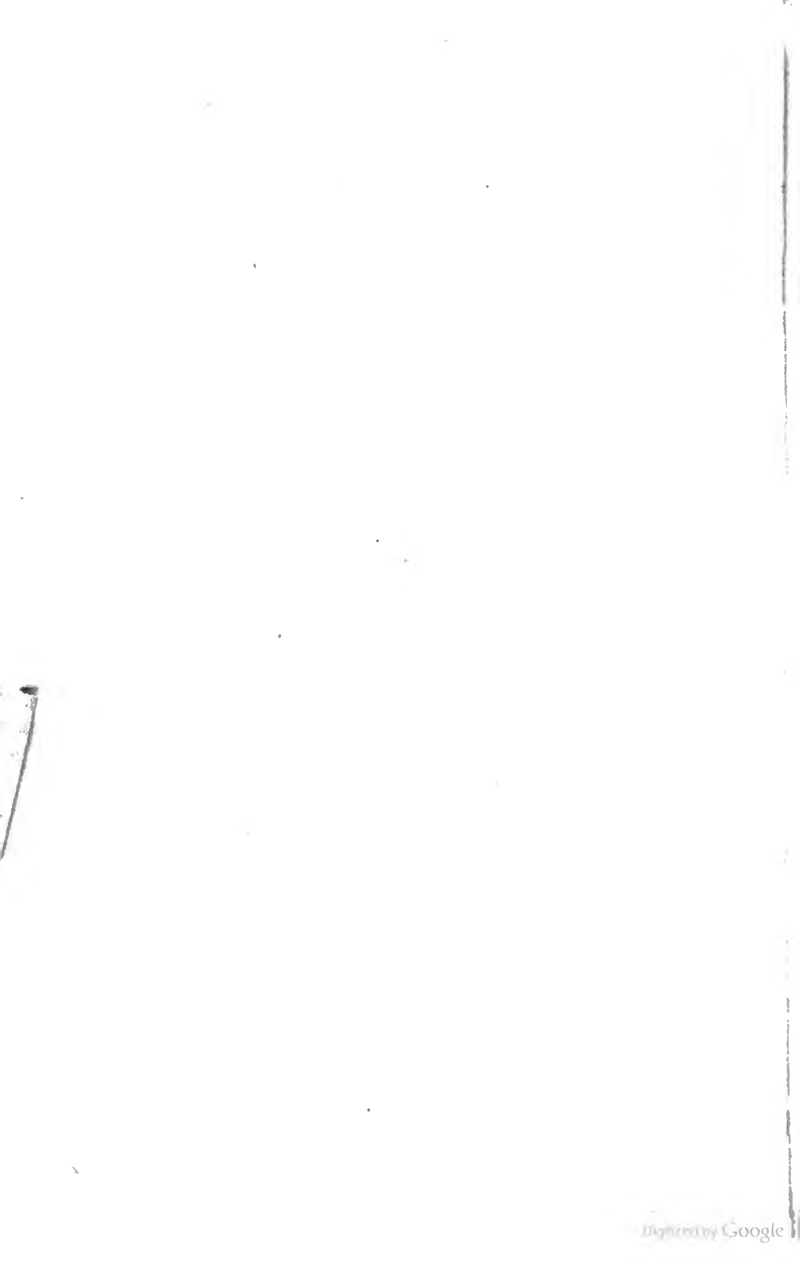
Seminardirektor in Eisenach.

Jahrgang 1880.

LEIPZIG.

VERLAG VON HEINRICH PFEIL.

1880.



Inhaltsverzeichnis des ersten Bandes.

Rousseau's Stellung
in der Pädagogik und in der Geschichte der Pädagogik.

Von Dr. E. von Sallwürk,
Oberschulrath in Karlsruhe.

„Wären wir dazu geschaffen, um, wie der Magnet sich nach Norden kehrt, einem Punkt der Vollkommenheit, der ausser uns ist und den wir nie erreichen könnten, mit ewig vergeblicher Mühe nachzustreben: so würden wir als blinde Maschinen nicht nur uns, sondern selbst das Wesen bedauern dürfen, das uns zu einem tantalischen Schicksal verdammte, indem es unser Geschlecht blos zu seiner, einer schadenfrohen, ungöttlichen Augenweide schuf." Herder.

I.

Die Form unseres geistigen und gesellschaftlichen Lebens wurzelt ganz und gar in der gewaltigen geistigen Bewegung des achtzehnten Jahrhunderts. Das achtzehnte Jahrhundert schliesst erst das Mittelalter ganz ab und öffnet die Bahn dem neuen Geiste, den wir erfasst oder noch zu erfassen haben.

Es ist eine jetzt im weitesten Umfang bewahrheitete Erfahrung, dass die Weiterbildung menschlicher Gesittung durch die Berührung mit früheren Culturstufen sich vollzieht. Es nimmt der Eigenart und Bedeutsamkeit der griechischen Bildung nichts, wenn wir erkennen, dass zu einer bestimmten Zeit orientalische Culturelemente von wesentlicher Bedeutung in dieselbe aufgenommen worden sind. Auch dass die römische Bildung durch die griechische sich befruchtete, kann die Bildungsfähigkeit des römischen Volkes nicht geringer erscheinen lassen, obgleich dieser Umstand auf die Bildung des römischen Geistes wesentlichen Einfluss geübt und ihr einen grossen Teil derjenigen Elemente zugeführt hat, die später das westliche Europa durch einen ähnlichen Verjüngungsprocess als wertvollsten und fruchtbarsten Keim in sich aufgenommen hat. Die letzte derartige zurückgreifende Entwickelung ist die eigentliche Renaissance. Auf dem Gebiete der Kunst hat sie sich glücklich und ohne Störung vollziehen können. In der Wissenschaft hat sie sich mit den kirchlichen Interessen und politischen Anschauungen bald in Wechselwirkung und Widerstreit gesetzt; die triebkräftigsten Elemente derselben sind aus der so entstandenen Gährung erst im achtzehnten Jahrhundert an's Licht und zu beinahe unbestrittener Herrschaft durchgedrungen, bald mit spielender Leichtigkeit, selbst mit Anmut und Witz, bald aber auch mit furchtbarer Gewalt und wildem Schrecken.

So zeigt denn auch dieses achtzehnte Jahrhundert eine derartige Fülle grossartiger geistiger Schöpfungen, eine so gleichartige und in der Masse ihrer Kundgebungen so überwältigende Grundstimmung, dass es kaum möglich ist, eine einzelne, ganz eigenartige Erscheinung oder nur eine in irgendwie bestimmteren Schranken sich bewegende geistige Richtung in der allgemeinen Strömung auszuscheiden. Das ganze Jahrhundert kennt nur einen grossen Gedanken, nur eine Aufgabe: die Schöpfung eines neuen Lebens auf dem Grunde natürlicher menschlicher Freiheit. Philosophie und Kunst, Naturwissenschaft und Geschichte, Politik und Erziehung haben sich damals neue Bahnen gebrochen; aber kaum ist es möglich, für irgend eines dieser Gebiete einen ausschliesslichen Vertreter im vorigen Jahrhundert zu finden. Heute arbeitet zum Teil die Naturwissenschaft auf sehr engem Gebiete. Newton dagegen, wenn ich ihn noch in's achtzehnte Jahrhundert einrechnen darf, und Buffon machen gerade durch die weitreichenden Aussichten, die sie der philosophischen Anschauung ihrer Zeit gewähren, einen so bedeutenden Teil in der Geschichte der Aufklärungsepoche aus. In seinen discours sur la littérature française gibt Vinet eine Uebersicht über die hervorragendsten Schöpfungen der französischen Literatur in den Jahren 1746—1759. In diesen zwölf Jahren ist in der Tat die ganze Rüstkammer der neuen Zeit zusammengebracht worden. Vinet führt aus diesen wenigen Jahren sechzehn Werke auf, die alle bahnbrechend und grundlegend genannt werden müssen; alle gehen auf das nämliche Ziel aus und müssen, wie sie alle eine Grundstimmung auf das entschiedenste festhalten, auch auf die Stimmung ihrer Zeit unwiderstehliche Wirkung geübt haben. Wir schalten das lehrreiche Verzeichnis hier ein:

1746. Vauvenargues, Einführung in die Kenntnis des menschlichen Geistes.
Condillac, Versuch über den Ursprung der menschlichen Erkenntnis.
Diderot, philosophische Gedanken.

1749. Montesquieu, Ueber den Geist der Gesetze.
Buffon, Geschichte der Natur (die ersten Bände).
Diderot, Sendschreiben über die Blinden.

1750. J. J. Rousseau, erste Preisarbeit: Hat die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste zur Veredlung der Sitten beigetragen?

1751. Duclos, Betrachtungen über die Sitten.
D'Alembert, Einleitung zur Encyclopädie.
Voltaire, das Zeitalter Ludwigs XIV.

1753. Buffon, Academische Antrittsrede.

1754. J. J. Rousseau, Ueber den Ursprung und die Gründe der Ungleichheit unter den Menschen.
Condillac, Abhandlung über die Sinnesempfindungen.

1755. Guénard, Abhandlung über den philosophischen Geist.

1756. Voltaire, Versuch über die Sitten der Nationen.

1759. Helvetius, Vom Geiste.

Vinet meint, diese Aufzählung sei beredt genug. Allerdings ist sie es; denn sie beweist, wie mächtig die von England ausgegangene geistige Bewegung in der Mitte des vorigen Jahrhunderts auf allen Gebieten des Wissens und Schaffens Ausdruck suchte, mit welcher Gewalt die verschiedensten geistigen Strömungen nach den nämlichen Zielen hinstrebten. Das lässt sich bis auf einzelne Aeusserungen, bis auf das äussere Gepräge der herrschenden Ansichten und Meinungen verfolgen. Einige Belege, die den in den folgenden Zeilen zu behandelnden Fragen uns gleich näher bringen werden, mögen zum Beweise dienen.

In den pensées philosophiques sagt Diderot (Sämtl. Werke, Paris, Deterville an VIII t. I p. 108 Nr. XII): „Ja, ich behaupte, der Aberglaube ist für Gott beleidigender als die Gottesleugnung. Mir wäre es lieber, sagt Plutarch, man glaubte, es habe nie einen Plutarch auf Erden gegeben, als wenn man glaubte, Plutarch sei ungerecht, zornmütig, unbeständig, eifersüchtig, rachsüchtig, überhaupt so gewesen, wie er durchaus nicht gern sein möchte.“ Es ist die bekannte Stelle aus Plutarch's Schrift *περὶ δεισιδαιμονίας* gemeint. Im dictionnaire philosophique kommt Voltaire auf die nämliche Stelle zurück (Artikel: athéisme). Im Glaubensbekenntnis des savoyischen Landpfarrers (Emil IV § 176 u. 252)*) meint Rousseau: „Besser wäre es, gar keine Vorstellung von der Gottheit zu haben, als niedrige, phantastische, die sie entwürdigen und herabziehen: sie nicht zu erkennen ist ein geringeres Uebel als sie beleidigen.“ Und nun wird die erwähnte plutarchische Stelle eingeführt. Plutarch lag seit Montaigne der literarischen und philosophischen Welt ungemein nahe; aber die Stelle ist offenbar in den freigeistigen Cirkeln in Paris lebhaft besprochen und typisch geworden und hat in der grossen Masse der Anschauungen, die den Gemeinbesitz jener Zeit ausmachen, eine gewisse Bedeutung erlangt und behauptet.**)

Wenn Voltaire in der Zaïre (I, 1) seine Heldin sagen lässt:

> J'eusse été près du Gange esclave des faux dieux,
> Chrétienne dans Paris, Musulmane en ces lieux. —

so ist dies ein aus den Wolfenbüttler Fragmenten uns wol bekannter und im ganzen vorigen Jahrhundert vielfach variirter Satz. Näher liegt die Vergleichung einer Stelle aus dem „Emil“, welche in den späteren

*) Ich gestatte mir, nach meiner Uebersetzung und Bearbeitung zu citiren, in welcher die Absätze der Originalausgabe mit §§ versehen sind, da sonst eine genaue Verweisung bei Rousseau unmöglich ist. (J. J. Rousseau. Herausgegeben von Dr. Th. Vogt und Dr. E. von Sallwürk. 2 Bde. Langensalza, Beyer u. Söhne. 1877—78.)

**) Der Gedanke ist wol zuerst von Bayle angeregt. Doch findet sich auch bei Shaftesbury (charact. of men II) die nämliche Anschauung: For however it (atheism) may be indirectly an occasion of men's losing a good and sufficient sense of right and wrong, it will not, as atheism merely, be the occasion of setting up a false species of it which only false religion or phantastical opinion, derived commonly from superstition and credulity, is able to effect. Uebrigens kommt es hier auf die Autorschaft, die in diesem Fall Plutarch gebührt, nicht an, sondern nur auf den Nachweis der grossen Verbreitung des nämlichen Gedankens und einer im Ganzen conformen Anschauungsweise.

Ausgaben unterdrückt worden ist (— IV § 343): „Wie viele Menschen sind zu Rom recht gute Katholiken, welche aus demselben Grunde gute Muselmänner wären, wären sie in Mekka geboren! und wie viele Menschen wiederum sind sehr gute Türken in Asien, welche unter uns sehr gute Christen wären.“ Aber der Gedanke ist älter; denn der alte Montaigne sagte (essais II ch. 12): „Wir sind Christen gerade so, wie wir Perigordier oder Deutsche sind.“ Und von ihm hatte Charron seinen Satz, dass „Herkunft, Land und Ort die Religion bestimmen“, geerbt. Es wäre nicht schwer, den nämlichen Gedanken in gleicher Fassung noch an vielen anderen Stellen nachzuweisen. Es handelt sich hier offenbar nicht um den Einfall eines Einzelnen, sondern um die Grundanschauung eines Jahrhunderts.*)

Auch auf den wenigen controversen Gebieten, welche bei der allgemeinen Uebereinstimmung in dem Glauben und Meinen der besten Geister des vorigen Jahrhunderts noch übrig blieben, herrscht eine gewisse Gleichheit der Anschauung. Rousseau's Schrift über die Wiederherstellung der Wissenschaften scheint, von unserer Zeit aus betrachtet, ungemein wunderlich, gesucht paradox. Auch zu Rousseau's Zeiten hat sie viele Anfechtung erfahren. Es gab damals selbst eine Komödie, in welcher Jean-Jacques im Naturzustand auftritt, auf allen Vieren auf die Bühne kriecht und Gras isst. Voltaire hatte aus begreiflichen Gründen an dieser poetischen Schöpfung ein unverholenes Vergnügen, und doch finden sich auch bei ihm Anklänge ähnlicher Art. In dem Vierzigtalermann (l'homme aux quarante écus II g. d. Ende) ruft der geplagte Bauer aus: „Man bringt sein Leben hin mit Hoffnungen und stirbt, indem man hofft. Lebt wol, guter Herr, ihr habt mich belehrt, aber mir ist es recht schwer um's Herz.“ Der Angeredete ist ein Geometer, der dem Bauer bewiesen hat, dass es eben nicht anders geht. Auf den Seufzer über die betrübte Aufklärung, die der Bauer erhalten, antwortet der Geometer mit den Worten: „Das ist eben gar oft die Frucht des Wissens.“ Und wie oft kommen nicht in diesem Jahrhundert, das nicht müde wurde, den Segen der Aufklärung zu preisen, die Mahnungen wieder, die Schranken menschlichen Wissens nicht durchbrechen zu wollen. Voltaire sagt bei diesen Gelegenheiten: „Man muss sich eben bescheiden und seinen Garten bauen.“ Manchmal erinnert er auch an den Engel in Milton's „verlorenem Paradies“ (8. Buch), der dem Adam empfiehlt, seine Gedanken nicht abzuquälen mit verborgenen Dingen und in Demut weise zu sein. Was sagt Rousseau anderes, da wo er Wert und Schranken menschlicher Erkenntnis noch einmal erwägt? „Ich diene Gott in der Einfalt meines Herzens. Ich suche nur zu wissen, was mir für die Einrichtung meines Lebens von Wichtigkeit ist.“ (Emil IV § 348)

*) Bolingbroke behandelt die Frage ausführlich in dem Briefe on the true use of retirement and study, nachdem er kurz zuvor Montaigne's Satz „toute opinion est assez forte pour se faire épouser au prix de la vie“ citirt hatte. Im Ton schärfster Satire Volt. la loi natur. 2. p. c'est par la nourrice Qu'il est Juif ou païen, fidèle ou musulman; doch ist es dort Einwurf eines Gegners: so sehr war diese Ansicht Gemeinplatz geworden.

Bekannt ist Rousseau's empfindliche Entgegnung auf die Stelle in Diderot's „natürlichem Sohn", wo Constance zu Dorval, der sich aus der Welt zurückziehen will, sagt: „Du solltest auf die Gesellschaft verzichten! Ich berufe mich auf dein eigenes Herz: frage es, und es wird dir sagen, dass der rechte Mann in der Gesellschaft lebt und dass nur der Böse allein lebt." Rousseau bezog die Stelle sofort auf sich und behauptete das Gegenteil (Emil, Anm. zu II § 108): „Welches Uebel sollte denn der Böse anrichten, wenn er allein wäre? In die Gesellschaft richtet er seine Geschosse, um anderen zu schaden." Der Rücktritt aus der Gesellschaft war aber Rousseau selbst verhängnisvoll. Er spricht an einer anderen Stelle (in dem Sendschreiben an D'Alembert über die Schauspiele) es unverholen aus, wie sehr ihm sein „Aristarch" fehle d. i. sein Diderot. Die geistige Welt des vorigen Jahrhunderts bedurfte eben der Gesellschaft, weil sie an einem und demselben Werke zu arbeiten hatte. Die These über den Wert der Gesellschaft und der Einsamkeit war aber damals ein viel besprochener Satz, und es frägt sich noch, ob Rousseau Recht hatte, in den Worten Diderot's eine auf ihn gerichtete directe Anspielung zu erkennen.*) In den pensées sur le bonheur des Marquis von Beccaria (französ. Yverdon 1766), welche zum grossen Teil die herrschenden Anschauungen der Zeit wiedergeben, findet sich ein besonderer Abschnitt über das einsame oder zurückgezogene Leben. Es heisst dort: „Endlich kann man den Menschen die Gelegenheit nehmen, unser Vermögen einzuschränken, indem man sich ihren Blicken durch ein zurückgezogenes, aber streng gesetzliches Leben entzieht. Diese strenge Anbequemung unseres Betragens an die Gesetze ist unerlässlich notwendig, um dem Gefühl der Ueberlegenheit, welches die Menschen in der Gesellschaft über den einsam Lebenden zu haben glauben, das Gegengewicht zu halten, eine Ueberlegenheit, welche sie zur offenen Ungerechtigkeit führt. Dieser letztere Ausweg ist von allen der gefahrloseste und den Launen der Menschen am wenigsten ausgesetzt; er ist auch derjenige, den die Weisen gewöhnlich vorgezogen haben."

Von den zahllosen Schutzschriften für die „vernünftigen Verehrer Gottes" — Rousseau führt einmal den raisonneur als solchen ein — und den nicht minder häufigen Predigten für religiöse Duldung reden wir nicht: das hiesse in der That das Fass der Danaiden füllen wollen. Aber selbst ziemlich gleichgiltige Themata kommen in fast gleicher Fassung bei den ersten Vertretern der Aufklärungsliteratur immer wieder zum Vorschein, wie die Zurückweisung der Klagen über die Kürze der Zeit, die Empfehlung der Fusswanderungen anstatt des Reisens im wolverschlossenen Wagen u. dgl. m.

Bedeutsamer sind die Klagen über die Macht der öffentlichen Meinung und des gemeinen Vorurteils. Denn es

*) In dem guten Florian finden sich viele Anklänge an Rousseau. In seinem Wilhelm Tell, den er im Gefängnis schrieb, sagt nun auch Tells Vater auf dem Totenbette zum Sohne: „Heirate; ein tugendhafter Mann ohne Gattin ist nur halb tugendhaft."

waren altüberkommene Satzungen, in denen der gemeine Glaube festhing, und sie mussten weggeräumt werden, wenn für die neuen Anschauungen Raum werden sollte. Am bedeutsamsten aber ist das Interesse für die Erziehung, das überall wieder zum Ausdruck gelangt. Wie gewöhnlich diese Frage in den geistreichen Kreisen von Paris war, geht daraus hervor, dass im „natürlichen Sohn" von Diderot zwei Liebende in traulichem Gespräch alles Ernstes die Pflichten der Eltern gegen ihre Kinder in der Erziehung mit einander erörtern. Und auch hier zeigt sich eine so grosse Uebereinstimmung in den Grundanschauungen, dass man wol sagen kann: was Rousseau im Emil aufstellt, ist, im Wesentlichen und wenn von der wunderlichen Durchführung des Details abgesehen wird, gemeinsamer Glaube des Jahrhunderts. Voltaire nennt Rousseau einen eitlen Declamator (Brief an Bordes v. J. 1766), er spricht ihm Geist und Geschmack ohne Weiteres ab, er charakterisirt den „Emil" zumal mit der höhnischen Bemerkung, Rousseau habe ein Diogenes werden wollen, es habe ihm aber kaum zu Diogenes' Hund gereicht (Brief an Cideville v. J. 1765): was er aber selbst über die Erziehung schreibt, könnte ebenso gut im „Emil" stehen, und es steht auch darin. In „Jenni's Geschichte" will der Vater dem ausschweifenden, schwer verirrten Sohn keine Vorwürfe machen; denn die Beispiele bessern weit wirksamer als die Vorhaltungen. Das ist nun zwar ein sehr alter Spruch; aber erst seit Locke hat man entschieden den Glauben an die pädagogischen Strafreden aufgegeben. Von seinem getauften Huronen, dem Ingénu, sagt Voltaire (ch. 3.): „Seine Auffassungsgabe war um so lebhafter und richtiger, als seine Kindheit nicht mit dem dummen, unnützen Zeug beladen worden war, mit dem man die unsrige erdrückt, die Dinge stellten sich seinem Gehirn ohne Schleier dar." Dies ist ein Bild, wie es Rousseau am Ende der einzelnen Bücher seines Werkes von Emil entwirft. Und was soll man erst von der folgenden Stelle sagen (ch. 14): „Unverdorben (l'ingénu) machte reissende Fortschritte in den Wissenschaften, besonders in der Kenntnis des Menschen. Die Ursache der raschen Entwickelung seines Geistes lag in seiner wilden Erziehung fast ebenso sehr als in der eigentümlichen Art seines Innern. Denn da er in seiner Jugend gar nichts gelernt hatte, hatte er auch keine Vorurteile gelernt. Sein Verstand, durch den Irrtum noch nicht aus der Richtung gebracht, war in seiner ganzen Geradheit verblieben. Er sah die Dinge, wie sie sind, während die Vorstellungen, welche man uns in der Jugend gibt, sie unser Leben lang so erscheinen lassen, wie sie nicht sind?" Dies geht in der Tat über die von Voltaire bespöttelten Rousseauischen Naturschwärmereien noch weit hinaus. Denn Emil soll kein Wilder sein (Emil IV § 162), wol aber kann der Erzieher Vieles durch die Betrachtung des bei den Wilden noch zum grossen Teil erhaltenen natürlichen Zustandes lernen.

Wir könnten auch das seit Locke vielfach behandelte Thema, dass moralische Schlechtigkeit Schwäche sei oder in der Ohnmacht ihren Grund habe, durch die Schriftsteller des 18. Jahrhunderts hindurch verfolgen (Volt. Sémir. II 8: Connaissez la faiblesse, elle est dans les

forfaits); doch glauben wir mit den gegebenen Nachweisen genug getan zu haben.

Diesem von den gleichen Anschauungen mächtig erregten und ganz bestimmten Zielen schon werktätig zustrebenden Jahrhundert steht Rousseau ganz eigentümlich gegenüber. Man hat seine Person oft ein psychologisches Rätsel genannt, und wer je selbst von den süssen Träumereien des wunderbaren Mannes sich gefangen nehmen liess und dem vertrautesten Jünger der entzückenden und versöhnenden Natur sich mit wahrer Teilnahme hingab, muss doch gestehen, dass er sich immer wieder ebenso entschieden von ihm abgestossen fühlte. Die Erklärung aller der eigentümlichen Widersprüche in Schriften und Charakter des Mannes, die freilich durch ein ebenso widerspruchsvolles Schicksal teilweise Entschuldigung finden, wird am Ende damit gelingen, dass wir ihn als Autodidacten auf allen Gebieten der Wissenschaft und des Lebens kennen lernen. Der Mensch ist nun einmal ein wesentlich geselliges Geschöpf. Seine geistige Weiterbildung ist ohne innigste Wechselbeziehung zur ganzen Menschheit undenkbar. Der Autodidact unterscheidet sich aber von dem, der auf dem Wege der schulmässigen oder erfahrungsmässigen Tradition sein Wissen und seine Anschauungen gebildet hat, nur dadurch, dass er seine Quellen mühsam und mit der Gefahr vielfachen Irregehens suchen muss und dabei den Einflüssen der ihn umgebenden Welt unbewahrter preisgegeben ist. Und so bildet sich bei dem sogenannten Autodidacten neben einer Masse ohne Prüfung aufgenommener Vorurteile der eigentümliche Wahn aus, das, was andere durch mühsames Studium unter einer vielfach beengenden Bevormundung von Seite der Lehrenden sich erworben haben, aus eigener Kraft und mit grösserer Freiheit und Klarheit erkannt zu haben. So zeigt sich Rousseau in vielen Beziehungen. Er glaubte zu schieben und wurde geschoben, er predigte gegen die Philosophen seiner Zeit und war einer der verwegensten von ihnen, er spottete über das eigentümliche Land, wo die Jungfrauen gebären und die Götter sterben*), hielt es aber doch für Blasphemie, Jesus mit Socrates zu vergleichen. Wir werden späterhin sehen, dass viele von den Widersprüchen, die von den geängstigten Gegnern mit übertriebenem Eifer in Rousseau's Schriften aufgezeigt worden sind, mehr formaler als materialer Natur sind. Aber sie sind immerhin vorhanden und zeigen jedenfalls, dass Rousseau's Ansichten nicht so ganz vorurteilslos und unvoreingenommen waren, wie er es von sich und seinem Zögling rühmt. In der Tat zeigt sich die Grundstimmung seines Jahrhunderts in dem ungeheuer erregbaren, ganz mit weiblicher Sensibilität im Empfinden und Erkennen ausgestatteten Manne mit solcher Gewalt, dass Rousseau zur Beurteilung des Geistes seiner Zeit noch wesentlichere Züge liefert als Voltaire.

Dieses Verhältnis Rousseau's zu seinem Jahrhundert gibt ihm eben eine so grosse Bedeutung für seine Zeit und für uns. Rousseau

---

*) Die Stelle stand ursprünglich im Emil IV § 340, R. hat sie aber bei der Herausgabe getilgt.

war gewis nicht der Mann dazu, eine eigentliche Schule zu bilden, und doch meint Raumer einmal, es sei für ihn leicht gewesen, den Umsturz der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse in Frankreich voraus zu sagen; denn er und seine Gesellen trügen eben die erste und grösste Schuld an jenen furchtbaren Erschütterungen. Dieses Urteil ist ebenso tendentiös als ungegründet, letzteres schon in Anbetracht dessen, dass Rousseau für England noch schlimmere Dinge prophezeit hat: aber es ist ganz gewis, dass man die Vorboten des drohenden Sturmes nirgends deutlicher gewahren, die Zeichen einer gewaltigen Umwälzung in der ganzen Auffassung geistiger und weltlicher Dinge nirgends greifbarer bemerken kann als in den Schriften des „Bürgers von Genf." *)

Man hat sich auch schon darüber gestritten, ob Emil ein Roman oder ein systematisches Buch sei. Vielleicht ist er keines von beiden; ein Handbuch für den Erzieher ist er jedenfalls gar nicht, auch abgesehen von aller literarischen Form. Er ist ein Bekenntnis, eine Offenbarung des Jahrhunderts, nicht in allen Punkten vollständig abgeklärt, an vielen mehr Andeutung als Ausführung. Aber es ist nichts darin verschwiegen, was jener Zeit auf dem Gewissen lag. Emil ist auch eine Predigt eines Rufenden aus der Wüste, der die Menschen warnt, dass sie in sich gehen und umkehren sollen. Rousseau litt in sich an den Verkehrtheiten seiner Zeit um so mehr, als er für sie gar nicht erzogen war. Seine ganze Umgebung wusste mehr sich in Welt und Menschen der Zeit zu schicken als er. Die Diderot, Helvetius, Holbach und Grimm genossen mit Freuden die Reize geistvoller Unterhaltung, wie sie nur der glänzende Leichtsinn des französischen Hofes erzeugen konnte. Rousseau besass an und für sich keine grossen gesellschaftlichen Talente, die Formen der feinen Welt scheinen ihm zu einer Zeit, da diese ihn mit offenen Armen in sich aufnehmen wollte, noch kaum geläufig gewesen zu sein, und er sah in jenen leicht lebenden Kreisen nur die giftige Wurzel, aus der so verlockende Blumen erwachsen waren, ähnlich jenem Gesandten, der unter den Tisch sah, auf dem die Venetianer ihm die Reichtümer des Staatsschatzes zeigten, und rief: Aber wo ist die Wurzel, auf der das alles wächst? — Auch Voltaire hatte Grund genug, mit den Traditionen des französischen Hofes und Staates nicht sehr zufrieden zu sein. Aber darin blieb er jener Zeit doch ganz getreu, dass er ohne den Glanz eines Hofes und ohne den Reiz der feinen Gesellschaft nicht leben wollte. Er wusste sich über seine Verhältnisse emporzuheben und den Grossen, denen er so viele witzige Satiren in's Gesicht warf, sich unentbehrlich zu machen. Selbst in den grössten Fragen der Zeit, die ihn tief erregten, bleibt Voltaire auf einer gewissen sicheren Höhe, die ihn vor dem Zwange, unter allen Umständen seine reine offenste Meinung zu bekennen, bewahrt hat. Rousseau dagegen ist ganz das Kind

*) Doch hat er selbst in der Sache nur gefühlt, nicht klar gesehen. Weit früher als Rousseau sprach darüber mit staunenswertem Scharfblick Leibnitz. Die Unvermeidlichkeit einer politischen und socialen Revolution haben aus politischen und socialen Gründen viele Andere deutlicher vorausgesehen als Rousseau.

seiner Zeit; in ihm schlägt der Puls seines Jahrhunderts, und er hat auch an allen seinen Leiden mitleidend teilgenommen.

Naturen von fein sinnlicher Anlage, die Frauen insbesondere, zeigen eine besonders scharfe Beobachtungsgabe für menschliche Verhältnisse. Wie sie selbst Eindrücken von aussen sehr leicht zugänglich sind, so sehen sie die Spuren solcher Beeinflussung an den andern besonders genau; diese Beeinflussungen aber bilden zum grössten Teil dasjenige aus, was wir Charakter nennen. Dass Rousseau mit ähnlicher Feinfühligkeit ausgestattet war, ist keinem Leser seiner Schriften unbekannt. Im Emil wird über nichts so häufig Klage geführt als über die Macht der Vorurteile und der Tagesmeinung. Rousseau hätte nun wol wissen müssen, wie gross die Macht dieser Eindrücke ist und sein muss, wie sehr Sitten und Denkart von Ort, Zeit und Menschen bedingt sind, und grundsätzlich bekennt er sich auch zu dieser Ansicht. Aber er war darin ganz ein Schüler seines Jahrhunderts, dass er meinte, es gelte nur, diese schwer wiegenden Factoren aus dem menschlichen Leben wegzuschaffen, um der Natur, die nicht fehlen kann, freie und unbeschränkte Wirksamkeit zurückzugeben. Die Ausartung aller conventionellen Lebensformen, die unnatürliche Trennung der Stände, die ungebührliche Auctorität der leitenden Mächte in Staat und Kirche hatte seit dem Heraufkommen der neuen Zeit dazu getrieben, die Gründe dieser Erscheinungen historisch und philosophisch zu untersuchen. Das Ergebnis dieser Untersuchung führte dazu, diese Erscheinungen in ihrem Werden als erklärbar, aber in ihrem Wesen als unberechtigt hinzustellen. Daher die im Grunde so unhistorische Anschauung des vorigen Jahrhunderts und die eigentümlich unklare, manchmal sogar dogmatisch beschränkte Auffassung des natürlichen Zustandes. Rousseau sagt: Alles ist gut, wie es aus der Hand des Schöpfers hervorgeht. Pope hatte gesagt: Was ist, ist gut. Mit beiden Sätzen, die damals, als sie verkündet wurden, durchgreifende Wirkung getan haben, ist gleich wenig ausgesprochen. Nichts ist geschaffen, dass es ruhe, ist gleichfalls Gesetz dieser deistischen Weltanschauung. Man musste nun weiter erschliessen, welches die Bedingungen dieser Bewegung seien, und musste so zu dem Resultate gelangen, dass ein fester Begriff des Natürlichen gar nicht existire, dass die Natur die Quelle unendlicher Variation und somit der historisch gewordene Mensch ebenso natürlich sei wie der von den Schwärmern jener Zeit geträumte Naturmensch. Auch hier aber — und wir berühren damit schon den Angelpunkt Rousseauischer Anschauungen — ist Rousseau nicht original, sondern nur der lebhafteste und unumwundenste Ausdruck seiner Zeit.

Dagegen lassen sich allerdings in den eigentümlichen Lebensverhältnissen des Genfer Philosophen Entschuldigungen und Erklärungen genug für den wunderbaren Wahn finden, in welchem er sich für anders als alle andern Menschen, manchmal für besser als sie, immer aber für vorurteilsfreier hielt. Er hatte weder Religion, noch Eltern, noch Heimat, noch Familie: alle diese Quellen mannichfachster sittlicher Einflüsse fehlten bei ihm. Nur trat freilich an ihre Stelle nicht die allsorgende Natur, sondern Verirrungen einer sittlich gesunkenen

Zeit, die zum Teil den schreiendsten Gegensatz zu den Principien bilden, welche Rousseau aufgestellt hat. Wäre er ein vernünftiger und demütiger Bekenner des höchsten Wesens gewesen, wie es der savoyische Landpfarrer im Emil ist, so hätte er nicht notwendig gehabt, zweimal sein Bekenntnis zu wechseln. Hätte er ein Bürger der Welt sein wollen, wie es seinem System entsprach, und nicht ein „Bürger von Genf", so wäre ihm die Demütigung erspart geblieben, Voltaire vor den Toren seiner Vaterstadt Tempel, Lusthaus und Theater errichten zu sehen, während man seine eigenen Schriften in Genf verbrannte. Hätte er wie sein Emil eine Gattin gesucht, die sein Herz erfüllen und sein Denken verstehen konnte, statt eine Haushälterin zu sich zu nehmen, die nicht einmal die Namen der Monate wusste, so hätte er sich nicht in der feineren Gesellschaft, die ihm dennoch unentbehrlich war, immer fremd fühlen müssen. Und hätte er den Vorurteilen seiner Zeit, besonders den sittlichen, wirklich mannhaft widerstanden, so hätte er sich nicht durch ein Wirtshausgespräch mit jungen Leuten zweideutigster Art können verleiten lassen, seine Kinder in's Findelhaus zu schicken, und jenes Geständnis im Emil, mit dem er sich der Schuld ledig sprechen zu können glaubte, wäre ihm erspart geblieben.

Wenn Rousseau nun bei all diesen Verirrungen und Irrtümern für die Pädagogik unserer Zeit den mächtigsten Anstoss zu geben im Stande war, so müssen wir nach den eben angestellten Erwägungen den Grund dafür gerade darin suchen, dass der Geist seiner Zeit, der die Formen unserer heutigen Lebensanschauungen geschaffen hat, ihn ganz und gar erfüllte. Es ist also weniger Rousseau, der im Emil spricht, als der Geist des achtzehnten Jahrhunderts. Was Rousseau eigentümlich bleibt, werden wir im Folgenden auszuscheiden haben: neben vielen Masslosigkeiten des Urteils bleibt ihm jedenfalls die Gabe feiner Auffassung psychischer Vorgänge und eine bisweilen von wunderbarer Wärme belebte Darstellung unbestritten.

II.

„Alles ist gut, wie es hervorgeht aus den Händen des Urhebers der Dinge", ist das Motto, mit welchem Rousseau seinen Emil eröffnet. Raumer setzt hier schon seine scharfe Kritik ein und macht Rousseau diesem Wort zu Liebe zum Vertreter einer theologischen oder philosophischen Secte, die in der Pädagogik kein Recht hätte. Raumer beruft sich auf den heiligen Augustinus. Wenn im Emil (I § 164) gesagt wird, man müsse sich bei den notwendigen Hilfeleistungen, die man den Kindern im ersten Lebensjahre zuwende, auf den wirklichen Nutzen beschränken „ohne der Laune oder dem unvernünftigen Verlangen etwas zuzugestehen; denn die Laune wird sie [die Kinder] nicht quälen, wenn man sie in ihnen nicht geweckt hat, da sie ja nicht aus der Natur entspringt", so hält Raumer eine Stelle des Kirchenlehrers entgegen! „War es etwa beim Kinde etwas Gutes, wenn es weinend ver-

langte, was ihm nur zu seinem Schaden hätte gewährt werden dürfen?... Die Schwachheit der kindlichen Glieder ist doch daran nicht schuldig, wol aber das Gemüt der Kinder." Man könnte dem Geschichtschreiber der Pädagogik entgegnen, dass auch er sich auf einen gewissen theologischen Standpunkt stelle, dessen Berechtigung in der Pädagogik erst nachzuweisen war. Aber es fällt zunächst die ganz unhistorische Art dieser Kritik auf. Wenn Rousseau mit seinem Grundsatz auf irgend einem Parteistandpunkt steht, so ist es der der deistischen Secte, welcher die aufgeklärtesten und besten Geister seiner Zeit angehört haben.*) Es ist dies jene Secte, die aus der Not und Bedrängnis der Welt und dem endlosen theologischen Gezänk die bessere Ueberzeugung damit gerettet hat, dass sie aus der Betrachtung der in wunderbarer Ordnung seit Jahrtausenden fortlebenden Schöpfung das Dasein eines weisen, in unwandelbarer Macht und Güte über der Schöpfung waltenden Schöpfers erkannte, aus dessen Händen alles gut und vollkommen hervorgegangen ist.

„Was ist, ist gut", sagt Pope in seinem Lehrgedicht über den Menschen (IV 145)**). Pope's Ansichten begegnen uns im Emil vielfach wieder, ohne dass Rousseau ihn, so viel mir erinnerlich ist, einmal citirte. Was über die Leidenschaften und den Wert derselben für die natürliche Erziehung des Menschen im Anfang des vierten Buches des Emil gesagt wird, stimmt mit Pope ganz genau überein (a. a. O. I 165). Ebenso finden sich Pope's Meinungen über den Instinct, die Selbstliebe, die Verkehrung der natürlichen Ordnung durch den Menschen bei Rousseau wieder, und die kleinlichen literarischen und theologischen Kritiker des Emil scheinen ganz Recht zu haben, wenn sie meinen, dass in diesem Buche nur die Meinungen Früherer mit mehr Eigensinn und Wunderlichkeit vorgetragen seien. Indessen sind eben die berührten Punkte Gemeingut der aufgeklärten Anschauungsweise des vorigen Jahrhunderts — und darüber ist schon oben gesprochen worden —; aber Rousseau's Verdienst besteht gar nicht in der Begründung einer neuen Weltanschauung. Wer Locke, aber nicht den Erzieher Locke, Shaftesbury, Bolingbroke kennt und von dem Einfluss, den sie auf die Anschauungen ihrer Zeit ausgeübt haben, sich eine Vorstellung gebildet hat, müsste sich wundern, wenn Rousseau auf einem anderen Standpunkt stände als dem, welchen die ersten Zeilen seines Buches deutlich bezeichnen. Wenn Goethe einmal den Emil „das Naturevangelium der Erziehung" genannt hat, so sagt er damit treffend, dass die Anschauung jener Zeit, welche die Natur entsündigt hat, von Rousseau für die

*) Voltaire meint, mindestens eine Million seiner Zeitgenossen gehöre ihr an (profession de foi des théistes).

**) Es ist sehr beachtenswert, dass mit diesem Satze bei Pope gerade die theologischen Streitigkeiten der Zeit zurückgewiesen werden: The Good must merit God's peculiar care; But who but God can tell us who they are? One thinks on Calvin Heav'n's own Spirit fell; Another deems him instrument of Hell u. s. w. Und weil eben die Guten auf Erden selbst nicht harmoniren, so bleibt nur der eine Ausweg, Gottes Weisheit als die einzige Weisheit anzuerkennen und, was er geschaffen, für recht zu halten.

Erziehung zum ersten Male als massgebend erklärt worden ist. Der Prophet dieser Anschauungen ist Rousseau nicht. Oder sollen wir noch einmal an Pope erinnern, der im vierten Abschnitt der dritten Epistel seines mehrerwähnten Lehrgedichtes den Zustand des Menschen, da er nur das göttliche Gebot der Natur kannte, mit den Zuständen späterer Entartung vergleicht, „die den Menschen zum Grab und zum Schlächter für die Hälfte aller lebenden Wesen machen?“ *)

Doch genug dieser Erwägungen. Für Raumer und seine Gesinnungsgenossen ist Rousseau mit dem ersten Worte, das er gesprochen hat, gerichtet. Für uns ist der Wert seiner Auseinandersetzungen davon nicht abhängig. Es muss sich ein Ziel des Menschen denken lassen, das nur durch seine eigene Natur bestimmt ist. Mehr braucht die Pädagogik nicht. Und wäre dieses Ziel nur ein geträumtes und in diesem Leben nicht erreichbar: wenn es uns einen Weg vorzeichnet, auf welchem wir diesem Traumbilde wenigstens näher kommen können, einen Weg, auf welchem sich wenigstens ein Teil dessen erfüllt, was jener Traum menschliches Glück nennt, so haben wir schon genug in Händen. Ob nun der menschlichen Natur nach göttlichem Spruche oder in Folge unglücklicher späterer Verirrung Böses beigemischt sei, derjenige wird den Menschen immer den grössten Dienst erwiesen haben, der ihnen zeigt, dass das Verlorene wieder zurückgewonnen werden kann. Dies ist in Kürze der Standpunkt aller pädagogischen Reformatoren. Sie zeigen alle eine glücklichere Zukunft, indem sie aus der Gegenwart zurückführen. Ob für diejenigen, welche den Glauben an diese Möglichkeiten nicht hegen können, eine Erziehungslehre noch denkbar sei, möchte man beinahe bezweifeln. Wer möchte noch den Mut haben, diesen schwierigsten Fragen und Aufgaben sich ganz zu widmen, wenn er sich von

---

*) Die Stelle möge, weil wir uns weitere Ausführungen im Text versagen müssen, hier Platz finden (Pope, Essay on Man III v. 147—168):

Nor think in Nature's state they [men] blindly trod;
The state of Nature was the reign of God:
Self-love and social at her birth began;
Union the bond of all things and of Man.
Pride then was not, nor arts that pride to aid;
Man walk'd with beast, joint tenant of the shade;
The same his table, and the same his bed;
No murder cloth'd him, and no murder fed:
In the same temple, the resounding wood,
All vocal beings hymn'd their equal God:
The shrine with gore unstain'd, with gold undrest,
Unbrib'd, unbloody, stood the blaimless priest:
Heav'n's attribute was universal care,
And Man's prerogative to rule, but spare.
Ah! how unlike the Man of times to come!
Of half that live the butcher and the tomb;
Who, foe to Nature, hears the gen'ral groan,
Murders their species, and betrays his own . .
But just disease to luxury succeeds,
And ev'ry death its own avenger breeds;
The fury-passions from that blood began,
And turn'd on Man a fiercer savage — Man.

Anfang an sagen muss: die menschliche Natur **ist** verderbt und ihre Heilung ist nicht in menschliche Hände gegeben?

Die zwei Seiten, nach welchen die Pädagogik immer zu arbeiten hat, sind die **pädagogische Teleologie** — die Lehre von den Erziehungszwecken — und die **pädagogische Methodik** — die Lehre von den Mitteln, durch welche jene Zwecke erreicht werden können. Die erstere stellt sich auf den Standpunkt der Ethik, die zweite betrachtet als ihr Werkzeug die Psychologie. In letzterer Beziehung nun ist Rousseau Schüler **Locke's**, wie es alle seine Zeitgenossen waren oder gewesen waren.*) In ersterer war er ein Anhänger der mächtigen deistischen Strömung, die auch neben dem kühnen Auftreten der Materialisten sich zu erhalten im Stande war, und Rousseau war es mit wärmerer Ueberzeugung und lebhafterer Anteilnahme als alle seine Zeitgenossen. Man weiss, welch ungeheueren Eindruck gerade in der Zeit, wo der Emil entstand, das Erdbeben von Lissabon auf die ganze damalige Welt machte. Der Satz des **Mathieu Garo** und des **Pope**, dass „**alles gut sei**", schreibt **Voltaire** kurz nach dem furchtbaren Ereignis (am 1. December 1755) an den Grafen von Argental, „ist nun ein wenig aus den Fugen gebracht. — — — Es ist nicht mehr erlaubt an sich selbst zu denken bei einer so allgemeinen Verwüstung." Und im folgenden Jahre erschien **Voltaire's** schreckliches Gedicht: le désastre de Lisbonne. **Rousseau** aber blieb auch jetzt noch unerschütterlich in seinem Glauben. „Sie werfen Pope und Leibnitz vor", schrieb er am 28. August 1756 an Voltaire, „sie spotteten über unser Elend mit ihrer Behauptung, dass alles gut sei, und Sie entwerfen ein so grausiges Bild von unserem Unglück, dass Sie die Empfindung desselben nur schmerzlicher machen: anstatt der Trostgründe, die ich erwartete, drücken Sie mich nieder. — — — Wie sehr auch das menschliche Leben mit Mühsalen erfüllt ist, im Ganzen genommen ist es doch kein schlechtes Geschenk; und wenn es nicht immer ein Uebel ist zu sterben, so ist es doch sehr selten eines zu leben."

Rousseau hatte damals seine beiden Preisschriften schon veröffentlicht. Dass ihn, der nach Art der Autodidacten jede von seinen Ansichten abweichende Meinung als einen unmittelbaren Angriff auf seine Person ansah, der Ton des Voltaire'schen Gedichtes tief verletzte, darf nicht in Erstaunen setzen; ebenso natürlich ist es, dass dieser den übellaunigen Angriff eines Mannes, den er doch zu seinen Gesinnungsgenossen**) rechnen musste, als ein indiscretes Eindrängen zwischen Dichter und Publikum ansah. Beide blieben fortan grundsätzlich entzweit, und wenn der Philosoph von Ferney dem vertriebenen Rousseau ein Asyl bei sich anbot, so konnte dieser davon natürlich keinen

*) etwa **Buffon**, auf den Rousseau grosse Stücke hält (Emil II § 221, Anm. 2.), ausgenommen. In dem Abschnitte seiner Naturgeschichte, wo er vom Menschen spricht, folgt er ganz dem Cartesius.

**) Er war geneigt, ihn selbst als seinen Leidensgenossen anzusehen. Voltaire schreibt im September 1755 an Rousseau: „Wenn ich von den Ungerechtigkeiten der Menschen rede, kann ich mich an niemanden besser wenden, als an den, der sie so gut kennt."

Gebrauch machen. Für uns aber ist es wichtig zu bemerken, mit welcher Beharrlichkeit der pessimistisch angelegte Mann auf seinem optimistischen Glauben bestand. Nur sagt er im Emil nicht mehr, wie er früher gesagt hatte, um das deistische „Alles ist gut" zu retten: „Das All ist gut" — oder „Alles ist gut für das All oder das Ganze", sondern er nimmt nun den ganzen Inhalt seiner Preisschriften in sein Glaubensbekenntnis auf, indem er sagt: „Alles ist gut, wie es hervorgeht aus den Händen des Urhebers der Dinge".

Der Gedanke ist dadurch wesentlich geändert. Denn es erscheint dadurch alles Uebel als Folge der Versündigung des Menschen gegen die von Gott geschaffene Natur. Wie wir schon gesagt, hat Rousseau auch damit keinen neuen Ton in die Grundstimmung seiner Zeit gebracht. Aber mit der ihm eigenen Empfindsamkeit und Hartnäckigkeit hat er sich in die Aufgabe vertieft, den durch menschliche Verirrung und gewalttätigen Eingriff in ihre Ordnung gestörten Zustand der Natur der Menschheit wieder zurückzubringen.

Selbstverständlich will also Rousseau in seinem Buche nicht irgend einen Emil erziehen, sondern den ersten Schritt zur Regeneration des Menschengeschlechtes finden. So leicht sich diese Absicht aus der ganzen Haltung des „Emil" ergibt, so ist doch die Kritik gleich nach dem Erscheinen des Buches auf den Irrweg geraten, dasselbe als ein eigentliches Handbuch der Erziehung anzusehen, dem nur die systematische Form fehle.*) Unzählige Misverständnisse sind dieser Auffassung entsprungen, die durch den freilich nicht glücklich gewählten Titel des Rousseau'schen Werkes: Emile, ou de l'éducation kaum gerechtfertigt werden können. Etliche dieser Misverständnisse müssen wir hier aufhellen.

„Ein Erzieher — fürwahr eine erhabene Seele! In der Tat, um einen Menschen zu machen, muss man entweder selbst Vater sein oder mehr als Mensch" (Em. I § 67). Warum stellt uns Rousseau nun dennoch einen Erzieher dar, warum nicht den trefflichen Vater oder den über das gewöhnliche Mass menschlicher Einsicht erhabenen Menschen? Warum setzt er sich lieber dem ungünstigen Urteil der Uebelwollenden aus, die ihn selbst, Rousseau's eigene, durchaus nicht vorwurfsfreie und über menschliche Schwächen keineswegs erhabene Natur für das Bild des Erziehers nehmen, der aus Emil einen Menschen machen soll? Rousseau gibt die Erklärung selbst unmittelbar nach jener Stelle: „Je mehr man darüber nachdenkt, desto mehr ergeben sich Schwierigkeiten. Der Erzieher hätte für seinen Zögling erzogen werden müssen, seine Diener hätten für ihren Herrn erzogen werden müssen u. s. w." — — — „Man müsste von Erziehung zu Erziehung, wer weiss wie weit, zurückgehen." Also kann der erste Erzieher nur der Philosoph sein, der durch sorgfältiges Beobachten der in der ungestörten Entwickelung des

*) Im fünften seiner Briefe „vom Berge" sagt Rousseau: „Es handelt sich um ein neues Erziehungssystem, dessen Plan ich den Urteilsfähigen vorlege, nicht um ein Handbuch für Väter und Mütter; an ein solches habe ich nie gedacht." Trotzdem wurde der „Emil" sofort das „Brevier der jungen Mütter." (Desnoiresterres, Volt. et Rouss. 2 éd. p. 303).

jungen Menschen sich offenbarenden Natur den Weg wieder zu finden sucht, den sie ohne die Eingriffe der Menschen gehen würde. Dass diesem Erzieher auch das Recht noch zustehen muss, dem Zögling eine Gattin zu suchen (V § 175) und dass diese Erziehung erst dann als eine in ihrem ersten Schritte abgeschlossene zu betrachten ist, wenn die Erzeugung einer zweiten Generation gesichert ist, die nun von dem einzigen vollberechtigten und befähigten Erzieher, dem Vater, erzogen werden kann (V § 499), ist eine natürliche Sache. Ob Rousseau in diesem Gedankenzusammenhang zu der Ansicht gekommen ist (I § 79 fg.), ein Erzieher könne oder dürfe sein Amt nur an einem einzigen Zögling ausüben, möchten wir nicht entscheiden; immerhin braucht der Erzieher Emils seinen Beruf nur an einem einzigen Zögling auszuüben, aber sein Beruf ist schwerer als der des gewöhnlichen Erziehers, der nicht, wie Emils väterlicher Freund, die Erziehung des Menschengeschlechtes unternimmt. Wie sehr auch Raumer Unrecht hat, der „mit Locke einverstanden,“ in seiner Besprechung des Emil da abbricht, wo sein Erzieher ihn auf Reisen führt und seine Begegnung mit Sophie vorbereitet, liegt ebenfalls auf der Hand.

Aber auch Emil ist durchaus keine ganze und rechte Persönlichkeit für das Urbild des Zöglings. — Niemand weiss ja, wer er ist und wo er lebt. Er ist der Sohn eines Mannes „von Stande“ (I § 87), und doch hatte Rousseau die Bitte eines, wie es scheint, vernünftigen Mannes von Stande, der seinen Sohn durch Rousseau wollte erziehen lassen, zurückgewiesen (I § 17). Ein eigentümlicher Widerspruch, den Rousseau's Kritiker nicht übersehen haben, ohne freilich ihn erklären zu wollen. — Man sehe die Stelle, wo zum ersten Male von Emils Lebensverhältnissen die Rede ist (I § 87), im Zusammenhange an. „Der Arme braucht keine Erziehung ... Wählen wir also einen Reichen.“ „Aus dem nämlichen Grunde habe ich auch nichts dagegen, dass Emil von Stande ist.“ „Emil ist Waise.“ Nur eine positive Bedingung stellt der Erzieher: sein Zögling soll in vollkommene Lebensgemeinschaft mit ihm treten! Es ist klar, dass mit allem dem nur der Weg zu einer vollkommen ungehinderten Erziehung gebahnt werden soll. Von Emils Eltern hört man später nie mehr etwas; man könnte erwarten, dass er nach vollendeter Erziehung der Familie, der er angehört, oder den Verwandten, die für ihn gesorgt haben, wiedergegeben werde. Von allem dem ist kein Wort zu finden. Emil ist Waise, frei von elterlichem und anderm gesellschaftlichem Einflusse. Er ist von Stande nur deshalb, dass er eben erzogen werden könne. Rousseau's Zögling ist nur Mensch. Die Concession, dass er von Stand sei, war vielleicht bedenklich für Rousseau's Prinzipien; aber um zu dem Stande zu führen, wo Geld und Ehren keine Bedeutung mehr haben, mussten Bedingungen gewählt werden, in welchen die Frage der finanziellen und socialen Möglichkeiten zum Voraus abgeschnitten war. Auch vollständig gesund muss Emil sein (I § 93). Emil soll nicht in der Stadt erzogen werden, nicht im Norden, nicht im Süden; einmal (II § 171) tritt auch, weil dort der Schauplatz in eine Stadt verlegt ist, ein anderer Knabe an seine Stelle. Rousseau's Zögling ist eben auch keine be-

stimmte Person, nicht einmal eine bestimmte Art von Charakteren. Emil ist nur — und das sagt Rousseau deutlich selbst I § 75 — der Träger derjenigen Ausführungen, welche an einer Person exemplificirt werden sollen.*) Der Wert der individuellen Erziehung wird in Emil nicht verkannt. „Ich möchte wol“, sagt Rousseau III § 148, „dass ein urteilsfähiger Mann uns eine Abhandlung schriebe über die Kunst die Kinder zu beobachten. Die Kenntnis dieser Kunst wäre sehr wichtig; Väter und Mütter kennen davon noch nicht einmal die Anfangsgründe“. Für Rousseau's Zwecke ist diese Kunst nur von untergeordneter Bedeutung. Emil ist der voraussetzungslose Mensch und soll auch nur Mensch werden; Nation, Heimat, Eltern sollen wo möglich gar keinen Einfluss auf ihn haben. Ob Rousseau das für möglich hielt, wollen wir weder behaupten noch bestreiten. Seine oft wiederkehrenden Klagen, dass die Welt ihn doch nicht werde verstehen wollen, lässt darauf schliessen, dass er eben auch in diesem Fundamentalpunkt seiner Lehre sich nicht sicher genug fühlte. Ein Roman ist nach dem allem der Emil jedenfalls nicht.**) —

Es ist hier wol auch der Ort, über die so vielfach falsch verstandene negative Erziehung, welche Rousseau vorschreibt, zu sprechen, über die Methode der Untätigkeit (II § 152), die „Zeit verliert um Zeit zu gewinnen“, über die Kunst „alles zu tun, indem du nichts tust“ (II § 162). Die Vergleichung aller dieser Stellen in ihrem Zusammenhang, besonders aber die in I § 27 fg. enthaltene Ausführung macht es klar, dass unter der negativen Erziehung zunächst nicht eine müssige zu verstehen sei. Rousseau spricht sich darüber aber auch ausführlich und deutlich aus in seinem Briefe an den Erzbischof von Paris, Msgr. Beaumont: „Die negative Erziehung ist durchaus keine müssige; sie gibt keine Tugenden, aber sie verhütet die Laster; sie lehrt nicht die Wahrheit, aber sie bewahrt vor dem Irrtum; sie macht das Kind geneigt zu allem, was das Kind zur Wahrheit führen kann, sobald es im Stande ist, sie zu verstehen, und zum Guten, sobald es im Stande ist, das Gute zu lieben.“ Konnte Rousseau ein Anderes lehren? Den Menschen aus dem Einflusse der Gesellschaft zu befreien und der Natur wiederzugeben, ist sein ganzes Bestreben; in ihm liegt die Grösse seiner Anschauungen, in ihm aber auch die ganze Schwäche seines Systems. Man hat sich seit Formey oft über die „Geschichtchen“ ausgelassen, welche Rousseau im Emil erzählt. Man hätte nicht vergessen sollen, wozu überhaupt die Figur Emils in Rousseau's Buch ein-

*) In einem Vortrag „Friedrich II. und J.-J. Rousseau“ (D. Rundschau 1879 Mai) kommt du Bois-Reymond zu dem gleichen Schlusse; die Ausdehnung seiner Beobachtung auf die Pädagogen überhaupt ist aber nicht gerechtfertigt: „Rousseau“, sagt du Bois-Reymond, „ist im Emile nicht minder radical, als in seinen politischen Schriften. Auch als Pädagog bevölkert er eine eingebildete Welt mit Schemen, welche der Eigenart ermangeln. Doch teilt er diesen Fehler mit allen Pädagogen.“ Er zeigt eben diesen Fehler, weil er kein Pädagog ist.

**) Die Frage, warum R. seinem Buche die Form eines Romans gegeben, ist zum Teil oben erörtert worden. Die ästhetische oder literarische Seite der Frage berühren wir hier absichtlich nicht.

geführt ist; man musste aber auch daran denken, dass nach der Grundanschauung des Buches die Aufgabe des Erziehers darin besteht, den Zögling in diejenigen natürlichen Lagen zu bringen, in welche die Natur den „Menschen der Natur“ versetzt hätte um ihn zu erziehen. „Begnüge dich damit, ihm die Gegenstände zur rechten Zeit vorzuführen; dann, wenn du seine Neugierde hinreichend beschäftigt siehst, richte irgend eine lakonische Frage an das Kind, die es auf den Weg führe, auf welchem es die Arbeit finden kann.“ (III § 20.) Wem das nun doch eine Einwirkung des Menschen, ein Eingriff des Erziehers in die natürliche Entwickelung zu sein scheint, der bedenke, dass Emil das Kind unserer Zeit und Gesellschaft ist, das zur Natur durch den Erzieher zurückgeführt werden muss. Emil's Sohn braucht diesen Erzieher nicht mehr; er stammt von Eltern, welche zu natürlichen Zuständen zurückgeführt worden sind, und muss seinen natürlichen Erzieher haben, der kein anderer sein kann als sein Vater.

Wir erlassen es uns und dem Leser auszuführen, wie ganz anders wir heute das Ziel der Erziehung auffassen. Nur das sei erwähnt, dass wir heutzutage nicht blos den Menschen, wie er im Allgemeinen ist, zum Object der Erziehung machen, sondern — im denkbar weitesten Gegensatz zu Rousseau — den Menschen mit allen Zufälligkeiten der Individualität.

Danach müssen nun selbstverständlich auch die Mittel der Erziehung bei Rousseau andere sein als bei uns. Doch ist der Unterschied hier ein nicht gerade grundsätzlicher und zwar gerade deshalb nicht, weil Rousseau in dieser Beziehung mit dem grössten Teile seiner Zeitgenossen der Auctorität Locke's folgt. Der Realismus des englischen Philosophen, der sich der Tagesmeinung so grundsätzlich entgegenstellt und den Trug der Worte so rückhaltslos zerreisst, hatte mit Rousseau's Anschauungen ungemein viel Verwandtes. Nun behandelt Locke ein durchaus natürliches Object, das auch wir heute nicht anders ansehen, während Rousseau aus der Natur des Menschen alle historische Entwickelung ausschliesst, also in allen die geistige Entwickelung desselben betreffenden Dingen sich dem Widerspruch und Irrtum übergibt: er will einen Menschen entwickeln ohne Entwickelung, er bannt die Natur auf ihren ersten Punkt fest; sie, die er mit wärmster Liebe umfasst zu haben glaubte, blieb in seinen Armen starr und gab dem träumerisch verlorenen Mann kein tröstendes Wort, kein belebendes Lächeln mehr! „Manchmal gedenke ich Rousseau's und seines hypochondrischen Jammers, und doch wird mir begreiflich, wie eine so schöne Organisation verschoben werden konnte. Fühlt' ich nicht solchen Anteil an den natürlichen Dingen und säh' ich nicht, dass in der scheinbaren Verwirrung hundert Beobachtungen sich vergleichen und ordnen lassen, wie der Feldmesser mit einer durchgezogenen Linie viele einzelne Messungen probirt, ich hielte mich oft selbst für toll.“ *)

Man sieht in pädagogischen Büchern und Abhandlungen oft Worte und Sätze Rousseau's citirt, widerlegt, belächelt, als ob er uns Schul-

*) Goethe, ital. Reise (Neapel 17. März 1787).

männer hätte belehren oder sich selbst in unseren Beruf hätte eindrängen wollen; man behandelt Rousseau in pädagogischen Vorträgen, wie man die berühmten Schulstifter und Didaktiker behandelt; die geängstigte Orthodoxie wird heute noch nicht müde, vor dem pädagogischen „Irrstern“, vor dem Bahnbrecher der „modernen widerchristlichen Pädagogik“ zu warnen. Alles das beweist, wie mächtig die von Rousseau gegebene Anregung noch heute ist; aber es beweist noch mehr, wie wenig in der Geschichte der Pädagogik auch heute noch historisch gedacht und betrachtet wird. Ist Rousseau in der Tat ein Erzieher? Ist sein System ein pädagogisches?

III.

Unter den Menschenrechten, welche das achtzehnte Jahrhundert der Welt wiedergegeben hat, ist nicht das geringste das der freien Erziehung des Menschen. Von der Heiligkeit dieses Rechtes war das ganze Jahrhundert überzeugt; aber Rousseau hat das Wort dafür gefunden und gesprochen. Dass der Mensch zu keinem höheren Ziele gebildet werden könne als zu dem des vollkommenen ganzen Menschen, musste in dieser überschwänglichen Weise ausgesprochen werden, damit die Menschen wieder anfingen an sich zu glauben;*) und Rousseau hat die grösste und bedeutendste Episode des Emil dem Versuche gewidmet, sogar die geoffenbarte Religion aus der Brust des Menschen selbst zu erwecken. Dieser Glaube ist nun auch der Pädagogik unverloren geblieben. Mag man es Humanität, mag man es Divinität nennen, was unsere Erziehung erstrebt, sie verschmäht es seit Rousseau, Edelleute oder Bürger zu bilden: sie will aus dem Menschen nur den Menschen gestalten.

Vor allem aber ist der Besitz eines bestimmten Wissens kein Ziel der Pädagogik mehr als solcher, mag er auch die einzige Absicht gegewisser Schulen erfüllen. Rousseau hat das Elend der Welt der Entwickelung der Wissenschaften und Künste zur Last gelegt; aber im Emil findet er selbst eine ganz beträchtliche Masse positiven Wissens förderlich und notwendig, Ist dies ein Widerspruch? „Denke dir einen Philosophen, mit Instrumenten und Büchern in eine öde Insel verbannt, gewis, den Rest seiner Tage dort einsam verbringen zu müssen: kaum wird er sich mehr kümmern um das Weltsystem, um die Gesetze der Anziehung oder um die Differentialrechnung: er wird vielleicht sein Leben lang kein einziges Buch mehr aufschlagen: aber nie wird er sich entschlagen, seine Insel bis zum letzten Winkel zu durchsuchen, so gross sie auch sein möchte“ (III § 11). Es handelt sich nur darum, diejenigen Kenntnisse in dem Menschen auszugestalten, welche seiner jeweiligen Entwickelung gemäss sind. Daraus hat sich die pädagogische

*) Vgl. das dieser Abhandlung vorausgeschickte Herder'sche Motto aus dessen Ideen zur Phil. d. G. d. M.

Forderung der Erweckung eines vielfachen, aber die Schranken der Individualität nicht aufhebenden Interesses gebildet.*)

Rousseau lässt seinen Zögling den Robinson lesen. Da er ihn der Gesellschaft nicht ganz entziehen konnte, will er ihn auf diese Weise wenigstens in Gedanken in jene Welt zurückführen, die Rousseau für die einzig normale Welt des Menschen ansieht. Die übrigen Erziehungsmassregeln und Unterrichtsgrundsätze werden so eingerichtet, dass Emil von den voraussetzungslosesten, unbeeinflusstesten Zuständen nach und nach in die Welt der Menschen eingeführt wird und so die ganze Entwickelung der Menschheit in sich durchmacht. Die Pädagogik der Herbart'schen Schule ist nach Anregungen von Herbart auf diesen Gedanken zurückgekommen. Sie richtet ihren ganzen Unterricht so ein, dass die Vorstellungen des Zöglings zunächst in die einfachsten menschlichen Lebenslagen versetzt und allmälig, dem Fortschreiten der geschichtlich nachgewiesenen Kultur entsprechend, in entwickeltere Verhältnise und schliesslich bis in die verwickelten Zustände der Gegenwart geführt werden. Die wissenschaftliche Pädagogik ist auf anderem Wege zu diesen Grundsätzen gelangt als Rousseau; dass sie aber diesen fruchtbaren, vielleicht erst nach Jahrzehnten allseitiger anerkannten und nutzbar gemachten Gedanken gefunden hat, ist nicht ohne Rousseau's Verdienst möglich geworden. Auch den Robinson braucht die moderne Pädagogik anders als Rousseau; aber Rousseau hat den eigentümlichen Wert des Buches für die Erziehung aufgedeckt.

So ist denn Rousseau in viel höherem Grade als Pestalozzi, der im Praktischen unmittelbarer auf die Schulen gewirkt hat, der Begründer einer neuen pädagogischen Anschauung geworden; aber er ist ihr auch nicht mehr geworden. Columbus hat der Welt einen neuen Erdteil geschenkt, von dem er selbst keine Ahnung hatte. Rousseau hat das Gebiet, das auf sein Vorgehen erschlossen worden ist, nicht einmal mit Augen gesehen. Dieses Verhältnis des Genfer Philosophen zur modernen Pädagogik lässt es sehr natürlich erscheinen, dass man bei ihm Ansichten und Worte findet, denen oft nicht einmal die technische Einkleidung fehlt, um sie in unsere modernen pädagogischen Systeme einzureihen. Nach den eben gegebenen Ausführungen ist es aber dennoch ein grundsätzlich unberechtigtes Verfahren, Rousseau's Gedanken als eigentlich pädagogische in unserem Sinn zu betrachten, zu verwerten und zu bestreiten. Sein Verdienst ist ein rein historisches, seine Absicht eine sociale oder politische; aber seine Stellung in der Geschichte der Pädagogik bleibt unbestritten die des Befreiers und Bahnbrechers auf dem Gebiete der Erziehung.

---

*) Man wird mir vielleicht hier, wie bei ähnlicher Gelegenheit ein Recensent es getan hat, ein gewaltsames Hereinziehen Herbart'scher Theorien vorwerfen. Ich müsste mir den Vorwurf gefallen lassen; da wir eine wissenschaftliche Pädagogik jetzt haben, nämlich die, welche Herbart begründet hat, ist es wol selbstverständlich, dass wir in wissenschaftlichen Untersuchungen uns auf ihren Grund stellen. Wenn ich das mit voller Offenheit immer getan habe, so muss es mir um so wunderlicher vorkommen, wenn ein Mann, der sich auch zu Herbart's Schule bekennt, aber einer religiösen Ueberzeugung huldigt, die ich nicht teile, mich einen der Herbart'schen Schule „Nahestehenden" nennt. (Jahrbuch des Vereins f. wiss. Pädagogik 1878, S. 282).

Mitteilungen.

1. Einige Gedanken über den V. deutschen Seminarlehrertag zu Weimar.

Die Verhandlungen des deutschen Seminarlehrertages machen bei oberflächlicher Betrachtung einen entschieden günstigen Eindruck. Bei näherem Hinsehen wird man aber bald gewahren, dass das schliessliche Resultat für die Pädagogik von geringem Wert ist. Für die Teilnehmer liegt die Sache allerdings ganz anders. Diese ziehen aus den persönlichen Besprechungen und gegenseitigen Unterhaltungen, aus dem geselligen Treiben und Reiben geistige Anregung genug, um mit behaglicher Freude und Zufriedenheit der gemeinsam verlebten Tage zu gedenken.

Schlimmer aber sieht es aus, wenn man sich fragt, wie viel Förderung die Wissenschaft aus der letzten Versammlung erwarten dürfe. Denn dass sie Anspruch auf Förderung durch solche Verhandlungen hat, kann wol nicht geleugnet werden. Ueberdies wird jeder Zweifel durch die Form derselben unterdrückt. Denn nachdem der Vortrag gehalten worden ist, wird eine Reihe von Thesen einer eingehenden Besprechung unterworfen auf Grund des weitverbreiteten Dogmas, dass ohne Thesen eine Versammlung sei wie ein Schiff auf weitem Ocean, jeglichem Sturm preisgegeben. Ich widerspreche diesem Dogma und erlaube mir keinen weiteren Grund für meinen Widerspruch aufzuführen als den der Erfahrung, und zwar der Erfahrung vom letzten Seminarlehrertag, selbst auf die Gefahr hin, für einen ganz gewöhnlichen Empiriker gehalten zu werden.

Die Erfahrung hat nämlich bewiesen, dass eine Reihe von Thesen für eine Versammlung höchst gefährlich werden kann. Wenn diese ihre Hauptarbeit darin erblickt, die aufgestellten Thesen zu amendiren, dislociren und zu corrigiren, gleich als ob es gälte ein Gesetz zu machen, bei dem man nicht genug auf den fein abgewogenen, präcisen und erschöpfenden Ausdruck sehen könne, dann kann ich nicht anders sagen, als die Versammlung arbeitete pour le roi de Prusse — d. h. vergeblich. Wenn wir die in gemeinsamer Arbeit zurecht gemachten Thesen lesen, wenn wir dieselben dann mit den ursprünglichen vergleichen werden, wird uns wahrscheinlich eine gewaltige Freude überkommen, was für ein grundlegendes und für alle Zeiten feststehendes opus geschaffen worden sei im Lauf von $1\frac{1}{2}$ Tagen.

Doch Spott bei Seite. Es lag mir nur daran zu zeigen, welche Gefahr in mehr oder weniger gut formulirten Thesen für eine Lehrerversammlung liege, noch dazu, wenn eine Abstimmung über dieselben erfolgt. Ueber diese Abstimmungen einige Worte. Characteristisch für dieselben ist es, dass derselbe Antrag binnen wenigen Minuten von der Majorität angenommen, dann umgestossen und verworfen werden konnte. Andere Abstimmungen erlangten nur eine zweifelhafte Majorität, ohne dass wir hierdurch dem Vorsitzenden einen Vorwurf machen wollen. Ueberdies weiss Jeder, welchen Zufälligkeiten derartige Abstimmungen

unterworfen sind. Wir sind der Ansicht, dass hier Abstimmungen überhaupt nichts fruchten. Also weg mit ihnen. Weg dann auch mit den Thesen. Will man dieselben durchaus beibehalten, so schneide man jedenfalls von vornherein den Streit um Worte ab, der bei der unnützen, zeitraubenden Correktur von Thesen so leicht entsteht. Man hat mancherlei Waffen dazu in der Hand. Solcher Wortstreit erdrückt leicht das Gute, was zwischendurch gebracht wird, und hält Manche ab, mit ihren Ueberzeugungen hervorzutreten. Einige Vorträge, welche allerdings hinsichtlich ihres Inhalts und ihrer Form vortrefflich sein müssten, würden — so meine ich — mehr zur Förderung der Sache wie der Einzelnen beitragen, als langer Streit um anfechtbare Thesen. Ueberdies würde ja die Discussion nicht abgeschnitten sein. Wer sich berufen fühlt, nach einem solchen Vortrag das Wort zu ergreifen, der mag reden. Der Vorsitzende aber hat darauf zu sehen, dass zur Sache gesprochen werde. Von der Geschicklichkeit seiner Leitung hängt sehr viel ab. Der Erfolg einer solchen freien Discussion ist mit durch ihn bedingt. Endlich verschweige ich nicht, dass hier und da die Ansicht vertreten war, die betr. Vorträge sollten vorher zum Druck gelangen, damit sich Jeder gründlich zur Besprechung vorbereiten könne. In dem Verein für wissenschaftliche Pädagogik wird es so gehalten, und man kann wol behaupten, dass die gesammelten Erfahrungen für diese Einrichtung sprechen. Ich kann mich in der vorstehenden Auffassung der Sache irren, habe aber die Gewissheit, dass sie von sehr vielen Teilnehmern der Versammlung unterstützt wird, ja sogar von Solchen — man verzeihe mir die Indiscretion im Interesse der Sache — welche an den Correctur-Debatten lebhaft sich beteiligt hatten. Bis die nächste Versammlung in der Hauptstadt des Reiches tagt, vergehen zwei Jahre — eine lange Zeit, in welcher die vorgeschlagenen Aenderungen jedenfalls besprochen und event. berücksichtigt werden können. Ich hielt es für meine Pflicht, den vorgetretenen Mangel hier objectiv zur Sprache zu bringen, in der Ueberzeugung, dass, wenn der unnütze Streit um Worte beseitigt wird, die Verhandlungen der deutschen Seminarlehrertage mehr als bisher auch der Wissenschaft zu Gute kommen werden.

Eisenach. W. Rein.

---

2. Gründe für das 3klassige Seminar im Vergleich zu dem 6klassigen.*)

Vorbemerkung:

Bei dem 3klassigen Seminar wird als Vorbereitung eine 3klassige Präparandenanstalt vorausgesetzt, so dass ebenfalls 6 aufsteigende Jahrescurse entstehen, nur mit dem Unterschied, dass sie nicht in einer Anstalt vereinigt, sondern in zwei — in eine Vorbereitungsanstalt und in das Seminar — geschieden sind.

1) Im dreiklassigen Seminar lässt sich eine grössere Einheitlichkeit im Unterricht und Schulleben erzielen. Bei einem vielköpfigen Lehrer-

*) Die Redaktion wird sehr gern eine Zusammenstellung von Gründen für das 6klassige Seminar entgegennehmen und zum Abdruck bringen.

collegium wächst die Schwierigkeit, die erforderliche Einheit in der pädagogischen Ueberzeugung und in der gemeinsamen Arbeit herzustellen. Gerade im Seminar ist aber eine völlige Uebereinstimmung unter den Lehrkräften von der grössten Bedeutung.

2) Im sechsklassigen Seminar lernen die Schüler der unteren Classen — in welchen der Direktor höchstens in 1—2 Stunden Unterricht erteilen kann — denselben zu wenig kennen. Das dreiklassige Seminar dagegen erleichtert es dem Direktor und den Lehrern, zu den Schülern in ein näheres Verhältnis zu treten. Die Masse ist nicht so gross.

3) Die Arbeit des Direktors kann im dreiklassigen Seminar hinsichtlich der pädagogischen Ausbildung der Zöglinge eine viel intensivere sein, da der einfache Organismus des dreiklassigen Seminars weniger Zeit für Verwaltung, Conferenzen, Verkehr mit den Eltern u. s. w. erfordert. Alles dies muss der Hauptarbeit, der pädagogischen Fachbildung, zu Gute kommen.

4) Die Erfahrung zeigt, dass mit dem Eintritt in das dreiklassige Seminar neuer Eifer und neues Streben den Schüler beseelt. Es ist ein wichtiger Abschnitt für ihn. Im sechsklassigen Seminar erlahmt gar leicht die Arbeitslust und die Arbeitskraft in den mittleren Klassen. Wird aber in den sechsjährigen Cursus ein tiefgehender Einschnitt gemacht, dann wird nicht nur dieser Nachteil vermieden, sondern neue Lust und neuer Eifer hervorgerufen.

5) Die Gegenwart wendet sich überall gegen „Schulkasernen"; man hat schlechte Erfahrungen mit ihnen gemacht. Warum sollte im Seminarwesen die Schulkaserne — das sechsklassige Seminar — die beste Organisation sein?

6) Das Ideal der Lehrerbildungsanstalt ist die reine pädagogische Fachschule. Das dreiklassige Seminar nähert sich diesem Ideale mehr als das sechsklassige, welches die allgemeine Bildung in ihrem ganzen Umfang mit besorgen muss.

---

3. Der Herbartverein zu Eisenach.

Der Herbartverein zu Eisenach, welcher im Jahr 1878 gegründet wurde und gegenwärtig aus 10 Mitgliedern besteht, hat seine Tätigkeit für diesen Winter am 15. Oktober wieder aufgenommen. Den ersten Vortrag hielt Herr Direktor Ackermann über Conzentration des Unterrichts. Vortrag und Thesen sind in der Allgemeinen Schulzeitung, herausgegeben von Herrn Prof. Stoy in Jena, in Nr. 44 ff. zum Abdruck gebracht. Der zweite Abend wurde durch den Vortrag des Herrn Dr. Staude über die culturhistorischen Stufen des Unterrichtes ausgefüllt. Die Beteiligung an den Debatten ist eine sehr rege. (S. Herbart, über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können.)

---

4. Uebersicht über die heutige Schulkartographie

nach **W. Keil** — **Erfurt.**

(Siehe Kehr, pädag. Blätter, Band VIII. (1879), Heft 1. Mit Nachträgen bis August 1879.)

Gut.	ℳ	₰
Physik. Wandkarte der Erde von Berghaus. Gotha, Perthes	10	—
Chart of the World von Berghaus (für d. Privatgebrauch). Gotha, Perthes . .	12	—
Allgemeine Weltkarte von Berghaus (für den Handgebrauch). Gotha, Perthes . .	4	—
Westl. u. östl. Planigloben von Kiepert. Berlin, Reimer . .	10	—
Wandkarte d. **Planigloben** von Kozenn. Wien, Hölzel. . .	2	80
Physik. Karten der **Erdtheile** v. Kiepert (à 9—12 Mark, roh). Berlin, Reimer . .		
Physik. Wandkarten der **Erdtheile** von Sydow. Gotha, Perthes	8—10	
Physik. Wandkarte von **Europa** v. Berghaus. Gotha, Perthes	11	—
Physik. Wandkarte v. **Europa** v. Kozenn, Wien, Hölzel. . .	10	—
Physik. Wandkarte von **Afrika** von Chavanne. Wien, Hölzel	12	—
Schulwandkarte v. **Afrika** v. V. v. Haardt. Wien, Hölzel. . .	8	—
Wandkarten der **fünf Erdtheile** von Berghaus & Gönczy. Gotha, Perthes: 1) Wandkarte v. **Europa** von Berghaus & Gönczy. Gotha, Perthes . . 2) Wandkarte v. **Asien** v. Berghaus & Gönczy. Gotha, Perthes	10—12	

Mittelmässig.	ℳ	₰
Schulwandkarte in **Merkator's Projection** von Serth. Stuttgart Maier . .	8	—
Neueste **Karte der Erde** in Merkator's Projection von Bromme-Baur. Stuttgart, Maier .	6	—
Schulwandkarte **der Erde** von Keller. 1) östl. Halbkugel 9 Francs 50 Cents. 2) westl. Halbkugel 9 Francs. Zürich, H. Keller		
Wandkarten der **westl. u. östl. Halbkugel** von Leeder. Essen, Bädeker. Aufgez. à	14	—
Erdkarte v. Sydow. Gotha, Perthes . .	10	60
Schulwandkarten der **westl. u. östl. Hemisphäre** v. Ohmann. Berlin, Wruck . à	6	—
Wandkarte von **Deutschland** von Kiepert. Berlin, Reimer aufgezogen . . .	18	—
Oestliche Halbkugel von Gräf. Weimar, Geogr. Institut. Physik. Ausg. . .	12	—
Politische Ausg. .	12	—
Westliche Halbkugel von Gräf. Weimar, Geogr. Institut. Physik. Ausg. . .	11	—
Politische Ausg. .	11	—
Schulkarte von **Würtemberg u. Baden** von Henzler. Heilbronn, Scheurlen .	11	—
Wandkarte von **Würtemberg, Baden u. Hohenzollern** v. Winkelmann. Esslingen, Weychardt . . .	6	50

Schlecht, oder für den Unterricht ungeeignet.	ℳ	₰
Die **westl. u. östl. Halbkugel** v. Dewald. Nördlingen, Beck à	4	50
Oestl. u. westl. Halbkugel von Hirschmann & Zahn. Regensburg, Bössenecker		
Schulwandkarte der **westl. u. östl. Halbkugel** von Holle. Wolfenbüttel, Zwissler. 6 Blatt . . .	3	—
Wandkarte der **östl. u. westl. Halbkugel** von Handtke. Glogau, Flemming. Aufgez.	11	50
Planigloben (Photolithographien). Weimar, Graap. à	7	—
Wandkarte von **Europa** von Bamberg. Berlin, Cuhn. Aufgez.	12	—
Schulwandkarte von **Australien** von Handtke. Glogau, Flemming		
Wandkarte von **Europa** von Holle. Wolfenbüttel, Zwissler	6	—
Wandkarte von **Europa** von Leeder. Essen, Bädeker. Aufgez.	14	—
Wandkarte von **Europa** von Schade. Glogau, Flemming	5	—
Wandkarte von **Europa** von Hirschmann-Zahn. Regensburg, Bössenecker	3	50
Wandkarte von **Europa** von Roost & Groonen. München, Rieger	6	—

Gut.	ℳ	₰	Mittelmässig.	ℳ	₰	Schlecht. oder für den Unterricht ungeeignet.	ℳ	₰
3) Wandkarte v. **Afrika** v. Berghaus & Gönczy. Gotha, Perthes	10—12		Wandkarte von **Schlesien** v. Schade. Glogau, Flemming	6	—	Wandkarte von **Europa** v. Ohmann. Berlin, Wruck Aufgez.	15	—
4) Wandkarte v. **Süd-Amerika** v. Berghaus & Gönczy. Gotha, Perthes . .	10—12		Wandkarte von **Brandenburg** von Schade. Glogau, Flemming	6	—	Wandkarte von **Europa** v. Stülpnagel. Gotha, Perthes . .	3	60
5) Wandkarte v. **Australien** von Berghaus & Gönczy. Gotha, Perthes . .	10—12		Wandkarte von **Thüringen** v. Schäffer. Gotha, Gläser . .	12		Wandkarte von **Europa** v. Handtke. Glogau, Flemming	3	—
(NB. Diese Karten von Berghaus & Gönczy sind in ungarischer Sprache verfasst.)			Neue Karte von **Europa** von Baur. Stuttgart, Maier .	8	—	Wandkarte von **Mitteleuropa** von Hübschmann. Annaberg. Rudolf & Dieterici	5	—
Europa. Wandkarte für Schule u. Haus von Keller. Zürich, H. Keller. 1) Polit. Ausg. 16 Fr. 2) Phys. Ausgabe. 18 Fr. (Die politische Ausgabe ist auch für Demonstration der physischen Verhältnisse sehr gut verwendbar.)			Wandkarte von **Oesterreich-Ungarn** v. Handtke	4	50	Wandkarte von **Deutschland** von Leeder. Essen, Bädeker. Aufgez.	14	—
Hypsometrische Wandkarte v. **Mitteleuropa** von Steinhauser. Wien, Artaria . . . . . . (Für den Privatgebrauch vorzüglich geeignet.)	20	—	**Umrisskarte d. Erde** von Wagner. Gotha, Hellfarth	6	—	Wandkarte von **Deutschland** v. Henzler. Stuttgart, Rieger	9	—
Wandkarte des **deutschen Reiches** v. Wagner. Gotha, Perthes. Aufgez.	17	—	Karten von den **Hemisphären, Europa u. Deutschland** von Vogel, Delitsch u. Schauenburg. Leipzig, Hinrichs .			Wandkarte des **deutschen Reiches** v. Dewald. Nördlingen, Beck . . .	10	60
Wandkarte von **Deutschland** von Petermann. Gotha, Perthes. Aufgez. .	10	60	Geogn. Wandkarte von **Deutschland** v. Völter. Esslingen, Weychardt	8	—	Schulwandkarte des **deutschen Reiches** v. Handtke. Glogau, Flemming	4	50
Wandkarte von **Deutschland** v. Möhl. 2. Auflage. Cassel, Fischer	20	—	Wandkarte von **Europa** von Gräf. Weimar, Geogr. Inst. Orohydrogr. Ausg.	7	50	Schulwandkarte von **Deutschland** von Holle. Wolfenbüttel, Zwissler	2	—
Oesterreich-Ungarn von Berghaus & Gönczy. Gotha, Perthes			Politische Ausg. .	11	—	Wandkarte des **deutschen Reiches** v. Sohr. Glogau, Flemming	7	50
Wandkarte der **östr.-ungar. Monarchie** von Baur. Wien, Hölzel	16	80	Wandkarte von **Deutschland** v. Winkelmann. Esslingen, Weychardt . . .	10	—	Schulwandkarte von **Deutschland** von Ohmann. Berlin, Wruck	6	—
			Wandkarten der **ausserdeutsch. Länder Europa's** v. Arendts. Miltenberg, Halbig. roh à	8	—	Wandkarte von **Deutschland** v. Reiss. Köln und Neuss, Schwann	6	—
			Andree, Volksschulatlas. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing.	1	—	Wandkarte von **Deutschland** von Ruf und Schmidt. Nördlingen, Beck . .		
			Andree-Putzger, Gymnasial-Atlas. Leipzig, Velhagen & Klasing	3	—	Zwei Karten von **Deutschland** von Carl Bamberg. Weimar, Selbstverlag von Bamberg		

Gut.	ℳ	₰
Orohydrograph. Wandkarte v. **Oesterreich-Ungarn** v. Baur. Wien, Hölzel	16	80
Schulwandkarte v. **Oesterreich-Ungarn** von Baur. Wien, Artaria	12	—
Karte von **Süddeutschland** von Möhl. Kaiserslautern, Tascher	20	—
Wandkarte von **Bayern, Würtemberg und Baden** von Schade. Berlin, Reimer	12	—
Wandkarte von **Ostfriesland** von Backer. Emden, Haynel	15	—
Wandkarte von **Brandenburg** von Strübing und Straube, Berlin, Straube	12	—
Wandkarte von **Hessen-Nassau** von Möhl. Cassel, Fischer	10	—
Wandkarte von **Hannover** von Guthe. Cassel, Fischer	10	—
Oesterreich ob und unter der Enns, Wandkarte für Schulen v. Steinhauser. Wien, Artaria . . roh	10	—
Davon auch einzeln zu haben:		
Schulwandkarte von **Oesterreich ob der Enns** roh	8	—
Schulwandkarte von **Oesterreich unter der Enns** roh	8	—
Wandkarte vom **Herzogthum Salzburg** von Steinhauser, Wien, Artaria roh	4	—
Wandkarte vom Herzogthum **Krain** von Baur. Wien, Hölzel	16	—
Schulwandkarte vom Herzogthum **Salzburg** von Baur. Wien, Hölzel	12	—
Schulwandkarte vom Königreich **Böhmen** v. Baur. Wien, Hölzel	10	80
Hydrotopogr. Ausgabe	10	—
Orohydrogr. Ausgabe	8	—
Schulwandkarte von **Böhmen** von Kozenn. Wien, Hölzel	20	—
Schulwandkarte von **Schlesien und Mähren** von Kozenn. Wien, Hölzel	1[illegible]	—
Schulwandkarte von **Niederösterreich** von Kozenn. Wien, Hölzel	16	—
Schulwandkarte von **Oberösterreich** von Kozenn. Wien, Hölzel	12	—
Schulwandkarte von der **Steiermark** von Kozenn. Wien, Hölzel	14	80
Schulwandkarte von **Kärnten** von Kozenn. Wien, Hölzel	9	60

Schlecht, oder für den Unterricht ungeeignet.	ℳ	₰
Wandkarte von **Deutschland** von Wildeis. Leipzig, Wunderlich	7	50
Wandkarte d. **preussischen Staates** von Leeder. Essen, Bädeker		
Karte von **Süddeutschland** von Hirschmann & Zahn. Regensburg, Bössenecker		
Pommern von Kiepert. Berlin, Reimer		
Posen von Kiepert. Berlin, Reimer		
Brandenburg von Kiepert. Berlin, Reimer		
Reichsland Elsass-Lothringen von Kiepert. Berlin, Reimer		
Schleswig-Holstein von Kiepert. Schleswig, Bergas		
Zehn Karten **preussischer Provinzen** von Handtke. Glogau, Flemming	1,80—3.	
Elsass-Lothringen von Handtke. Glogau, Flemming	1,80—3.	
Schulwandkarte von **Thüringen** von Handtke & Richter. Glogau, Flemming		
Wandkarte der **thüring. Länder** von Gräf. Weimar, Geogr. Institut	26	—
Provinz Sachsen von Stubba. Leipzig, Kummer	3	—
Wandkarte der **Provinz Sachsen** von Dobert. Magdeburg, Kröning's Söhne aufgez.	15	—
Karte der **Rheinprovinz** von Reiss. Cöln und Neuss, Schwann		
Wandkarte vom **Rheinland und Westfalen** von Fix. Gotha, Perthes		
Karte von **Palästina** v. Handtke. Glogau, Flemming	1	80
Wandkarte von **Palästina** von Völter. Esslingen, Weychardt	4	50
Karte von **Palästina** von Raaz. Weimar, Kellner & Comp.	6	
Adami, Schulatlas, neu bearbeitet von H. Kiepert. Berlin, Reimer	4	50
Amthor & Issleib, Volksatlas über alle Theile der Erde. Gera, Issleib & Rietschel	1	—
Bauer, Elementaratlas	—	80
Flemming, Elementarschulatlas. Glogau, Flemming	—	50
Handtke, Schulatlas. Glogau, Flemming	—	80
Holle, Kleiner Schulatlas. Wolfenbüttel, Zwissler	—	60

Gut.	ℳ	₰
Wandkarte der **Schweiz** von Ziegler. Zürich, Wurster	12	
Wandkarte der **Schweiz** von Keller. Zürich, Keller. 15 Fr.		
Der **Canton Bern** von Kautz. Bern, Antennen		
Der **Canton Vaud** von Kautz. Lausanne		
Wandkarte der **Alpen** v. Serth. Darmstadt, Selbtverlag		
Wandkarte der **Gesammtalpen** von Randegger. Zürich, Wurster		
Wandkarte der **Gesammtalpen** von Steinhauser. Wien, Artaria	15	—
(Für den Privatgebrauch.)		
Neue Wandkarte von **Palästina** von Kiepert. Berlin, Reimer	15	—
Volksschulwandkarte von **Palästina** von Kiepert. Berlin, Reimer	8	—
Karte von **Palästina** von Van der Velde. Gotha, Perthes	7	50
Karte von **Palästina** v. Hergt. Weimar, Geogr. Institut	7	50
Karte v. **Palästina** v. Kozenn. Wien, Hölzel	10	—
Karte v. **Palästina** v. Leeder. Essen, Baedeker	14	—
Karte von **Palästina** von Schade. Glogau, Flemming	7	20
Wandkarte für den Unterricht in der **mathematischen Geographie** von Jausz. Wien, Hölzel	10	—
Wandkarte für den Unterricht in der **mathematischen Geographie** von Wetzel. Berlin, Reimer	10	—
Sternkarte v. Möllinger. Zürich, Cäsar Schmidt	10	—
Aufgespannt mit Rahmen	20	—
Der **nördliche gestirnte Himmel** von Reuter. Gotha, Perthes	6	—
Sternkarte v. Brüllow & Straube. Berlin, Straube	8	—
Geognostische Uebersichtskarte v. Deutschland von Dechen. Berlin, Neumann	11	—
Geognostische Wandkarte über den Bau der Erde von Dr. Brüllow. Berlin, Merk		
Atlanten von Sydow, Stieler, Lichtenstern u. Lange		
Lange, Kleiner Atlas für 1—3 klassige Volksschulen. Braunschweig, Westermann	—	60

Schlecht, oder für den Unterricht ungeeignet.	ℳ	₰
Hirschmann & Zahn, Atlas für Volksschulen. Regensburg, Bössenecker	—	40
Issleib, Schulatlas. Gera, Issleib & Rietzschel	2	—
Matthes, Schulatlas über alle Theile der Erde. Weimar, Photolithogr. Institut	3	—
Meyerstein, Atlas f. Elementar- und Fortbildungsschulen	—	35
Müller, Schulatlas. Weimar, Graap	—	65
Müller, orohydrogr. Schulatlas Weimar, Graap	2	50
Raaz, Schulatlas. Weimar, Kellner & Comp.	4	50
Stössner, Elemente der Geographie in drei Cursen. Annaberg, Rudolph & Dieterici		
Vogeler, Schulatlas. Berlin, Abelsdorf	—	50
Woldermann, Schulatlas. Berlin, Cuhn	—	75
Gut.		
Geologische Reliefs von Prof. Heim. Zürich, Wurster & Comp.		
1) Ein vollständ. Gletscher sammt errotischen Erscheinungen, 62 cm. lang, 40 cm. breit, Berge 19 cm. hoch. 120 Fr.		
2) Eine vulkanische Insel, 68 cm. lang, 52 cm. breit, Höhe des Kraterrandes 12 cm. 90 Fr.		
3) Eine Dünenlandschaft u. Steilküste des Meeres. 75 Fr.		
4) Thalbildung durch Erosion (Gebiet e. Wildbaches). 100 Fr.		
Im Erscheinen begriffen und bis 1880 fertig:		
5) Gebirgsgruppe aus Sedimentgesteinen mit Faltung u. Verwitterungsformen.		
6) Die Verwitterungsformen eines aus krystallinischen Schiefern bestehenden Gebirges.		
7) Ein Kuppengebirge.		
8) Ein Plateaugebirge.		
9) Ein Kettengebirge.		
10) Eine Karrenfläche u. Abtragsformen.		
(Die Heim'schen Reliefs sind, soweit sie fertig, das Vorzüglichste, was bis jetzt in Bezug auf Herstellung geographischer Lehrmittel geleistet wurde.)		
Zwei **terminologische Reliefs** von Moureck in Prag. Das grössere	40	—
Das kleinere	24	—

Gut.	M	Pf
Globen vom Cantor Gutzeit in Sensburg		
Globen von Schotte & Co., Berlin.		
Globen von Felkl & Sohn, Rostock bei Prag		
Globen vom Geogr. Institut in Weimar		
Globen von Dietrich Reimer in Berlin		
Lange, Neuer Volksschulatlas. Braunschweig, Westermann . .	1	—
V. von Haardt, Geographischer Atlas für Volksschulen. Wien, Hölzel	—	80
Debes, Kleiner Schulatlas. Leipzig, Wagner & Debes . .	—	60
Debes, Repetitionsatlas zum Kleinen Schulatlas:		
1) Hydrogr. Ausgabe	—	40
2) Orogr. Ausgabe	—	36
Steinhauser, Volksschulatlas. Wien, Artaria	1	60
Steinhauser, Atlas z. Unterrichte in Mittelschulen. Wien, Artaria	4	—
Georgens, Sternbilderbuch. Wien, Dellmarch		
Gräf, Handatlas des Himmels und der Erde. Weimar, Geogr. Institut. In 33 Blättern . . .	20	—
In 72 Blättern	90	—
Hammer, Schulatlas der neuesten Erdkunde. Nürnberg, Serz & Comp.	4	20
Illustrirter Volksatlas in 52 Karten. Stuttgart, Hoffmann. In Lieferungen à	—	75
Illustrirter Handatlas. Leipzig, Brockhaus	20	—
Kiepert, Kleiner Schulatlas. Berlin, Reimer	1	—
Kiepert, Handatlas. Berlin, Reimer	42	—
Kozenn, Geogr. Schulatlas für Bürger- und Töchterschulen. Wien, Hölzel	—	80
Kozenn, Geogr. Atlas für Töchter- und Bürgerschulen. Wien, Hölzel	1	20
Kozenn, Geographischer Schulatlas. Wien, Hölzel	5	60
Kozenn, Orohydrographischer Atlas. Wien, Hölzel	1	60
Liebenow, Atlas der neueren Erdbeschreibung. Berlin, Nicolai	4	50
Preysinger, Astronomischer Bilderatlas. Stuttgart, Nitzschke	10	50
Preysinger, Atlas des gestirnten Himmels. Stuttgart, Weise		
Braun, Himmelsatlas. Stuttgart, Nitzschke	10	50
Berghaus, Sechs Karten zur physikalischen Erdkunde. Gotha, Perthes	1	—
Ravenstein, Reliefatlas. Frankfurt, Donndorf	9	—
Scheda, Atlas der neuesten Geographie. Leipzig, Brockhaus	16	—
Scheda-Steinhauser, Atlas zum geographischen Unterricht. Wien, Artaria	9	20
Stieler, Handatlas. Gotha, Perthes. In 90 Karten	45	—
Steinhauser, Gradnetz-Atlas. 36 Blatt. Wien, Artaria . . .	3	—
Steinhauser, Repetitions-Atlas. 14 Blatt. Wien, Artaria . . .	2	80
Steinhauser, Atlas für den Unterricht in der Vaterlandskunde Wien, Artaria		
Steinhauser, Atlas für Mittelschulen. Wien, Artaria . . .		
Sydow, Methodischer Handatlas. Gotha, Perthes	18	—
Uhlenhut, Reliefatlas. Heilbronn, Gebrüder Henninger . .	1	50
Wagner, Schulatlas, neu herausgegeben von Prof. Dr. Kirchhoff. Darmstadt, Köhler	4	—
Wettstein, Schulatlas. Zürich, Wurster & Comp.	1	—
Wettstein, Schulatlas in 25 Blättern. Zürich, Wurster & Comp.	3	—
Plastischer Atlas über alle Theile der Erde nach Reliefs und Zeichnungen von Woldermann. Weimar, Gast & Comp. In Lieferungen à	—	80

5. Das Schneeglöckchen. (Galanthus nivalis).

Eine Präparation für die Mittelstufe.*)

Bemerkung: Der Unterrichtsstunde ist eine Excursion in den Schul- oder einen anderen grösseren Garten vorausgegangen, auf welcher das Erwachen der Natur bei nahendem Frühling beobachtet und besprochen worden ist.

Ziel: Wir wollen einige von den Pflanzen, die wir bei unserm ersten Spaziergange im Garten blühend gefunden haben, nun genauer betrachten.

I. Stufe.

a) Ihr habt schon früher (in der Heimatskunde) Pflanzen kennen gelernt. Nennt einige! Aus welchen Teilen bestanden diese? (Wurzel, Stengel, Blätter und Blüten). Gebt an, was ihr von diesen Teilen wisst! (Die Wurzel steckt im Boden, mit ihr hält sich die Pflanze fest, sie nimmt die Nahrung aus dem Boden auf, wächst nach abwärts u. s. w.) Habt ihr den Winter über auch Pflanzen gesehen? (In der Schulstube oder zu Hause Topfgewächse. Es werden dabei auch getriebene Tulpen und Hyacinthen genannt werden, bei deren Einsetzung von den Kindern die Zwiebeln gesehen worden sind.) Wer in der Küche geholfen, hat dort auch Pflanzen und Pflanzenteile gesehen. (Wirsing, Kartoffeln, Zwiebeln, Porre u. s. w.) Wer hat beim Kartoffelschälen geholfen? Was habt ihr dabei gesehen? (Augen an der Knolle, eine dünne, braune oder röthliche Schale, innen weisse, dichte Masse). Wer hat Zwiebeln geschält? (Aussen dünne trockene Haut, innen fleischige Schalen, die sich umschliessen, unten dünne Wurzeln u. s. w.)

Im Freien gab es im Winter auch noch Pflanzen zu sehen. (Bäume, aber ohne Blätter. Sie haben auch jetzt noch keine Blätter, aber auf der Excursion sind die schwellenden Knospen beobachtet worden. Einige Knospen wurden untersucht: Aussen braune, trockene Decken, innen bereits die jungen Blätter, auch Blütenanlagen).

(Zusammenhängende Wiederholung).

b) Welche Pflanzen blühen aber jetzt schon im Freien? (Crocus, Nieswurz, Schneeglöckchen).

Von den genannten Pflanzen habe ich diese mitgebracht. (Schneeglöckchen gezeigt).

Wer kennt die Pflanze noch? Gebt an, was ihr vom Spaziergang her noch von ihr wisst! (Sie stand im Rasen und auf Beeten in Gruppen; ihre Blätter waren lang und schmal; an dem Stengel war nur eine Blüte, die hängt abwärts und ist geformt wie ein Glöckchen). Habt ihr sie auch noch anderswo gesehen? (Sträusse auf dem Markt; zu Hause in einer Blumenvase). Warum finden wir sie im Garten und in der Stube? (Die Leute haben das Schneeglöckchen sehr gern, weil es schön

*) Die Redaktion beabsichtigt, in jedem folgenden Hefte Präparationen aus verschiedenen Unterrichtsfächern zu bringen. Dieselben schliessen sich der Herbart'schen Methodik an. S. Ziller's Vorlesungen über allgemeine Pädagogik § 23 u. 24.

aussieht und angenehm riecht. Auch blüht es schon, wenn fast alle anderen Blumen noch in der Erde stecken). Ihr wisst gewis auch, warum diese Pflanze Schneeglöckchen heisst. (Ihre Blüte ist weiss wie Schnee, steckt manchmal auch noch unter dem Schnee und hat die Gestalt eines Glöckchens). In unserem Lesebuche stand ein Gedicht: „Kind und Schneeglöckchen."

Kind: „Ei, Schneeglöckchen; du kannst gewis mir sagen,
Warum du wol magst diesen Namen tragen?"
Schneeglöckchen: „Mein liebes Kind, das soll bedeuten,
Dass ich muss den Schnee zu Grabe läuten."*)

Man läutet aber nicht blos zu Grabe, sondern auch an und vor den Feiertagen. Das letztere nennt man „einläuten."

Will das Schneeglöckchen auch einläuten?

„Du kleines Glöcklein, weiss wie Schnee,
„Wie freu ich mich, wenn ich dich seh!
„Du wogst im wilden Sonnenschein
„Und läutest den lieben Frühling ein!"
(B. Harms).

Oder: (Auch bei Kindtaufen [auf dem Lande] wird geläutet).

„Schneeglöckchen tut läuten!
Was hat das zu bedeuten?
Ei, gar ein lustig Ding!
Der Frühling heut' geboren ward,
Ein Kind der allerschönsten Art.
Zwar liegt es noch im weissen Bett,
Doch spielt es schon so wundernett.
D'rum kommt ihr Vögel aus dem Süd
Und bringet neue Lieder mit!
Ihr Quellen all
Erwacht im Tal!
Was soll das lange Zaudern!
Sollt mit dem Kinde plaudern!"
(Reinick).

(Diese Gedichte werden als bekannt vorausgesetzt, da sie in den Lesebüchern für die Unterstufe enthalten sind).

Wiederholt nun alles, was wir vom Schneeglöckchen gesagt haben! — Von dieser lieben Pflanze wollt ihr gewis noch mehr kennen lernen.

In unserem Lesebuch (z. B. Lüben III Nr. 179: Das Schneeglöckchen, v. Scheuerlein) steht in einem Gedicht noch mehr von dem Läuten des Schneeglöckens, und in einer langen Geschichte (Nr. 180: des Winters und des Frühlings Streit) wird uns erzählt, warum die Pflanze Schneeglöckchen heisst. Das lesen wir in der Lesestunde. Jetzt wollen wir sehen, was wir an der Pflanze selbst noch lernen können.

A. II. Stufe.

Austeilen der Pflanzen.**)

a) Habt ihr vollständige (ganze) Pflanzen erhalten?

---

*) In manchen Gegenden wird morgens früh geläutet, wenn jemand gestorben ist, man nennt das „hinläuten". Das kann erwähnt werden zu dem folgenden „einläuten".)

**) Der Lehrer legt auf jede Bank die nötige Anzahl von Pflanzen; dann erfolgt das Austeilen taktmässig. Die Pflanzen werden von den Schülern nur

Was fehlt euren Pflanzen? (Das, was von ihnen in der Erde steckt).

Warum habe ich euch das nicht mitgegeben? (Es hätten sehr viele Schneeglöckchen ausgegraben werden müssen, dadurch würden ihrer immer weniger werden).

Hier seht ihr ein vollständiges Schneeglöckchen. Zeigt daran, was in der Erde gesteckt hat!

Wie viele (unterirdische) Teile unterscheidet ihr da? (Zwei, einen dicken [knolligen] Teil und dünne [fadenförmige] Wurzeln). Den dicken Teil wollen wir zuerst betrachten. Welche Gestalt hat er? (Wie ein Ei, eine Zwiebel, eine Knolle). Vielleicht ist es eine Zwiebel oder eine Knolle.

Welche Farbe aussen? Ich schneide ihn der Länge nach durch. (Innen ist er weiss, aus mehreren Stücken zusammengesetzt). Zählt sie! (Zeichnung an der Tafel). Jetzt schneide ich diesen Teil quer durch. Was bemerkt ihr? (Ringe, die äussern umschliessen die innern). Blättert die Stücke einzeln ab? Beschreibt die einzelnen Stücke. (Aussen häutige vertrocknete, innen fleischige. Sie stehen auf einer dünnen, runden Scheibe. Aus der Mitte dieser Scheibe erheben sich, von einer dünnen Haut umgeben, zwei grüne Blätter und ein grüner Stengel, unten sitzen an ihr die Wurzeln). Die Zwiebel bestand auch aus solchen Teilen. Wir nennen den beschriebenen Teil auch beim Schneeglöckchen Zwiebel. (Zusammenhängende Darstellung und Einprägung).

b) Woher die zwei Blätter und der Stengel kommen, habt ihr schon gesehen. Betrachtet die Blätter! (Graugrün, an der Spitze weisslich, lang und schmal, vom Grunde aus bis gegen die Spitze hin gleichbreit). Sie haben also die Gestalt eines Lineals, deshalb werden sie gleichbreit, oder linealisch genannt. (Das Blatt ist überall glatt, am Rande ohne Einschnitte, mit gleichlaufenden Nerven versehen. [Leicht zu bemerken, wenn man das Blatt gegen das Licht hält]. Die Mittelrippe erscheint auf der Oberfläche als Rinne, auf der Unterfläche als Kante. Länge und Breite des Blattes ist zu messen.)

c) Betrachtet den Stengel! (Die Bezeichnung „Schaft" gebrauchen wir erst später, wenn auch beblätterte Stengel vorgekommen sind). (Graugrün, von den Seiten etwas zusammengedrückt, fast zweischneidig, länger als die Blätter. [Zu messen]! Er trägt keine Blätter, nur nahe der Spitze ein zusammengedrücktes, hautartiges Blatt mit zwei grünen Streifen. In diesem steckt die Blüte vor dem Aufblühen wie in einer Scheide [an einem noch nicht aufgeblühten Exemplare zu zeigen]. Deshalb heisst dies Blatt die Blütenscheide.)

d) Welcher Teil der Pflanze steht oben auf dem Stengel? Seht nach, ob der obere Teil des Stengels ebenso beschaffen ist wie der untere?

---

dann in die Hand genommen, wenn ein bestimmter Pflanzenteil zu betrachten ist. Dem Spielen mit den Pflanzen ist gleich von vornherein entschieden entgegen zu treten. Es ist nicht nötig, dass sämtliche Pflanzen in vollständigen Exemplaren den Schülern in die Hand gegeben werden. Das würde, besonders bei perennirenden Pflanzen, eine arge Verschwendung sein und dem Zerstörungstrieb der Kinder Nahrung geben. In den meisten Fällen genügen einige vollständige Exemplare, die der Lehrer vorzeigt und, wenn nötig, von einzelnen Schülern untersuchen lässt.

Wo fängt der dünne hübsch gebogene Teil des Stengels an? Wie heisst er, weil er die Blüten trägt? (Oben wird er wieder stärker, becherförmig; auf diesem stärkeren Teil sitzt die Blume).

Betrachtet die Blüte von aussen! (3 schneeweisse Blumenblätter, von länglicher Form, mit Längslinien durchzogen. Unten hängen die 3 Blätter etwas zusammen).

Nun schaut in die Blüte hinein! (Noch 3 kleinere Blumenblätter, an der breiten Spitze mit einem Einschnitt, auch rein weiss, aber auf der Aussenseite mit einem herzförmigen grünen Fleck und an der Innenseite mit 8 gelbgrünen Längsstreifen. Sie stehen nicht vor, sondern zwischen den äusseren Blumenblättern). In der Blüte ist aber noch mehr zu sehen. (6 gelbe, längliche Beutel, die auf kurzen Fäden stehen, zweifächerig sind und sich an der Spitze mit zwei Löchern öffnen. — Die Beutel werden untersucht. — Es ist gelber Staub in denselben). Deshalb werden sie Staubbeutel genannt, der fadenförmige Teil heisst Staubfaden. Das Ganze heisst Staubblatt. (Wie könnte aus einem Blumenblatt ein Staubblatt werden)? (Die Staubblätter sind halb so lang, als die inneren Blumenkronenblätter. Sie sind in 2 Kreise geordnet, die 3 äusseren stehen vor den äusseren, die 3 inneren vor den inneren Blumenkronenblättern). Nun steht noch etwas in der Mitte! (Ein fadenförmiger Teil, einem Stift [Griffel] ähnlich). Er wird auch der Griffel genannt. Länge desselben?

Hat das Schneeglöckchen wol auch Samen? Wo suchen wir denselben? Hier ist ein verblühtes Schneeglöckchen: die Blumenblätter welken, auch die Staubblätter fallen ab, der Griffel verwelkt ebenfalls. Was bleibt? Diesen dicken, knotenförmigen Teil, auf welchem alle Blütenteile standen, wollen wir untersuchen. (Querschnitt und Längsschnitt. 3 Fächer mit vielen runden Körperchen, die nach innen zu angewachsen sind). Hier bildet sich also der Samen. Der Samen mit seiner Umhüllung heisst aber die Frucht.

So lange die übrigen Blütenteile noch nicht abgefallen sind, nennt man den Teil, in welchem sich die Samen bilden, Fruchtknoten. Wenn der Fruchtknoten unter den andern Blütenteilen steht, nennt man ihn „unterständig."

Wie er wächst, und wann die Frucht reif wird, wollen wir bei unseren künftigen Spaziergängen im Garten weiter beobachten.

d) Nun wiederholt die ganze Beschreibung des Schneeglöckchens, fügt auch gleich hinzu, was ihr über diesen Namen, Standort und Blütezeit des Schneeglöckchens wisst.*)

---

*) Die einzelnen Stücke der Beschreibung sind an der gehörigen Stelle zusammenhängend wiedergegeben, eingeprägt und zu grösseren Abschnitten zusammengestellt worden. Jetzt kann verlangt werden, dass die Schüler die ganze Beschreibung zusammenhängend ausführen und zwar zunächst noch mit Zuhülfenahme der Pflanze, dann aber auch ohne unmittelbare Anschauung (die Pflanzen liegen dann im Pult). Stellen sich dabei Unklarheiten heraus, so muss der betreffende Pflanzenteil nochmals angesehen werden. Auf die botanische Kunstsprache wird anfangs wenig Gewicht gelegt. Was davon nötig ist, richtet sich nach der Schulart und den Zielen des botanischen Unterrichts und wird nach und nach gewonnen. Einzelne Abschnitte der Beschreibung können auch

e) Welches ist der schönste Teil des Schneeglöckchens? Was gefällt dir daran besonders? (Form und Farbe).

Ein kleines Gedicht: *)

Zierliches Glöckchen!
Vom Schnee, der von den Fluren weggegangen,
Bist du zurückgeblieben als ein Flöckchen.
(Rückert.)

Oder:

Du kleines Glöckchen, weiss wie Schnee,
Wie freu' ich mich, wenn ich dich seh',
Du wogst im milden Sonnenschein
Und läutest den lieben Frühling ein.
Ich grüsse dich mein Blümelein,
In deinem weissen Kleid.
Du bist so zart, so nett und fein,
Gleich einer holden Maid.
Kaum ist zerronnen Schnee und Eis
Auf Feld und Wiesenflur,
So blühest du im zarten Weiss
Begrüssest die Natur.
Doch geht dir's, wie es allen geht,
Eins treibt das and're fort.
Wir alle werden ja verweht,
Doch jenseits blüh'n wir fort.
(Chr. Harms).

III. Stufe.

Jedes von Euch hat ein anderes Schneeglöckchen. Wir wollen sehen, ob eins wie das andere beschaffen ist.

Legt zwei und zwei zusammen und vergleicht: a) Stengel, b) Blätter, c) Blüte, d) Zwiebeln, e) Wurzeln. (Es zeigen sich nur geringe Unterschiede in Form und Grösse). **)

IV. Stufe.

a) Gebt nun das Gemeinsame von allen Schneeglöckchen an! (Alle Schneeglöckchen haben eine rundliche Zwiebel mit fadenförmigen Wurzeln, schmale (lineale) Blätter mit gleichlaufenden Nerven, einen saftigen, blattlosen Stengel, der an seiner Spitze eine Blütenscheide und eine einzige Blüte trägt. Die Blüte hängt über, ist glockig, 6 blättrig (teilig), hat 6 Staubgefässe, einen Griffel und einen unterständigen, 3 fächerigen Fruchtknoten. Die inneren Blumenblätter sind kleiner, ausgerandet und aussen mit einem grünen Fleck versehen.

b) Zeichnet: (auf den Rand des botanischen Heftes).

1) die Zwiebel mit der Wurzel, 2) ein Blatt, 3) den Stengel mit der Glocke, 4) ein äusseres, 5) ein inneres Blumenblatt.

---

schriftlich wiedergegeben werden. (Aufsätze im deutschen Unterricht und „stille Beschäftigung." Besonders eignet sich die Zusammenfassung (Stufe IV) zum Eintragen in ein Heft.

*) Grössere Gedichte oder Lesestücke, welche einzelne Stufen illustriren, werden der Lesestunde überwiesen, kleinere werden gleich angeschlossen.

**) Das Schneeglöckchen mit anderen Pflanzen zu vergleichen und einer natürlichen Gruppe einzureihen, liegt noch keine Nötigung vor. Es bildet den Repräsentanten einer solchen Gruppe (Familie), an welchen später auftretende ähnliche Pflanzen angeschlossen werden.

B. II. Stufe.

Wir müssen uns noch einmal mit der Zwiebel des Schneeglöckchens befassen, denn wir wissen noch nicht, zu welchem Hauptteil der Pflanze wir sie stellen müssen. Beschreibt sie noch einmal! —

Zählt ihr sie zur Wurzel, zum Stengel oder zu den Blättern? (Wahrscheinlich gehört sie zur Wurzel, denn sie steckt in der Erde).

Wohinwärts wächst die Wurzel?

Wohinwärts sind aber die Spitzen der Zwiebelschalen gerichtet?

Wo entsprangen die Schalen?

Wo die Blätter und der Stengel?

Wodurch nur unterscheiden sich die Blätter von den Schalen?

Wozu könnten wir da wol die Schalen rechnen? Solche unentwickelte Blätter nennt man Niederblätter; zum Unterschied von den Laubblättern.

Woran stehen aber die Blätter gewöhnlich bei den Pflanzen?

Ist denn hier nicht auch ein Teil vorhanden, der den Stengel vertritt?

Wo stehen am entwickelten Stengel die jüngsten Blätter? Wo bei der Zwiebel?

Sprich nun über die Bedeutung der Zwiebelteile!

(Die Scheibe können wir als sehr kurzen Stengel, die Schalen als Blätter ansehen).

III. Stufe.

Wir wollen sehen, ob das bei anderen Zwiebeln auch zutrifft.

Zerlegt diese Zwiebel (Allium Cepa)! (Dieselben Teile werden gefunden, der Uebergang der Zwiebelschalen in die Laubblätter tritt deutlich hervor, noch besser bei Allium Porrum). — Vergleicht nun mit der Zwiebel eine Baumknospe! (Die Aehnlichkeit ist sehr gross: Trockene Schalen, schuppige Blätter, deutliche Stengelblätter und ein noch unentwickelter Stengel [Ast]).

IV. Stufe.

a) Die Zwiebel gehört nicht zur Wurzel, sondern ist ein sehr kurzer Stengel mit Niederblättern. Sie hat sehr grosse Aehnlichkeit mit einer Knospe.

b) Zeichnet eine Zwiebel, die der Länge nach und eine, die quer durchschnitten ist.

V. Stufe.

a) Welche von den vorliegenden Pflanzen haben Aehnlichkeit mit dem Schneeglöckchen? Ordne sie der Aehnlichkeit nach! (Galanthus, Leucojum — wenn es schon zu haben ist — Crocus. — Eranthis oder Helleborus gehören nicht dazu).

Wodurch unterscheidet sich die zweite Pflanze (Leucojum) von der ersten (Galanthus)?

b) Rätsel:

1) Das Erste ist weiss und rein, das Zweite tönt in dem grünen Wiesental und ruft die frommen Christen zum Gotteshaus; das Ganze blüht, wenn das Erste entweicht.

NB. (Das Goethe'sche Rätsel: „Jede gute Gabe, die von oben stammt, ist weiss und rein; d'rum muss ich die erste loben" etc. dürfte der Form nach zu schwer sein).

2) Ich kenne ein Blümchen so einfach und schön
Wie Engel des Himmels im Lichtglanz zu seh'n.
Es ist dieses Blümchen wie Unschuld, so rein,
Es hüllet bescheiden in Demut sich ein.
Noch trauert die Erde im starrenden Eis,
Da blüht schon die Zarte im blendenden Weiss.
Doch ehe die Nachtigall singet ihr Lied,
Ist schon mein liebliches Blümchen verblüht.
Es lächelt voll Wehmut, voll Milde mir zu.
Dann welken die Blätter, es eilet zur Ruh.
Ich liebe dich, Blümchen auf schneeiger Flur,
Du bist mir ein Bote der schönen Natur.
O wäre das Leben ein Bild nur von dir:
Der Mensch wär ein Engel, ein Himmel schon hier.

(Nach H. Robolsky).

Eisenach. E. Scheller.

6. Eine an die Herbart-Ziller'schen Kreise gerichtete methodische Frage.

Nach § 67 des Leipziger Seminarbuchs (Jahrbuch VI, Seite 209) hält es Herr Professor Ziller für zweckmässig, dass im deutschen Unterrichte das Sachliche der zur unterrichtlichen Behandlung kommenden Lesestücke den einzelnen sachlichen Unterrichtsfächern überwiesen werde. Sei aber im einzelnen Falle das Sachliche doch nicht blos reproduktionsweise, sondern zum Behufe seiner Erzeugung in die deutsche Stunde selbst hineinzuziehen, so müsse dasselbe zwar bis zur Synthese seiner eigenen Natur nach behandelt werden, die methodische Durchbildung über die Synthese hinaus aber habe dem Sachunterricht zu verbleiben. Dem gegenüber stehen die unter der Aufsicht des Herrn Professor Ziller in den Jahren 1876—1878 entstandenen Präparationen des Leipziger Seminars, in welchem vielfach auch das Sachliche neben dem Sprachlich-Formalen fortgeführt wird, z. B. die Präparationen über den 3. und über den 7. Gesang in Hermann und Dorothea, welche nach getrennt gehaltenen sachlichen und sprachlichen Synthesen eine aus sachlichen und sprachlichen Bestandteilen gemischte 3., 4. und 5. Stufe enthalten. Ist das, abweichend vom Seminarbuche, in neuerer Zeit Unterrichtspraxis in der Seminarschule? Und wenn unter Umständen auch das Sachliche eines Gedichtes über die 2. Stufe hinaus fortgeführt wird, ist es dann gestattet, das Sachliche und Sprachliche von der Stufe der Association an neben einander herlaufen zu lassen, oder sollte nicht doch die scharfe Sonderung beider den Vorzug verdienen?

Eine Auslassung aus Zillerschen Kreisen über diese im Unterricht immer etwas schwierigen Punkte, zu welcher hierdurch angeregt werden soll, würde von allen denjenigen willkommen geheissen werden, die den Ziller'schen Ideen geneigt sind, ohne dass sie Gelegenheit haben, den Fortgang der Ziller'schen Gedankenarbeit bis in's Einzelne des Unterrichts hinein zu verfolgen.

Eisenach. Pickel.



III. Recensionen und Anzeigen.

Zusendungen bittet man an die Redaktion der pädagog. Studien, Dr. Rein in Eisenach, zu richten.

I.

Die Concentration des Unterrichts und die concentrische Methode. Vortrag von **Johann Wawrzyk,** abgedruckt im Wiener pädagogischen Jahrbuch v. 1878.

Eigentlich sollte es so sein: Wer über eine Sache schriebe, müsste auch etwas davon verstehen. In pädagogischen Dingen ist das leider sehr oft nicht der Fall, auch nicht bei unserem Verfasser. Aber das macht ihm nichts aus. Er hat manches über „Concentration", über „concentrisch" gelesen, er hat sich auch eine hübsche Sammlung von pädagogischen Redensarten angelegt, er verfügt ausserdem über eine Anzahl vielsagender Schlagwörter, und das alles bringt er in einen gewissen Zusammenhang. Auch so lässt sich eine Abhandlung schreiben. Freilich Sinn ist nicht immer darin. Aber was schadet das? Je dunkler, desto geistreicher, desto philosophischer scheint man.

Diese Schilderung könnte etwas zu schlimm erscheinen. Ich teile deshalb eine Probe aus der Abhandlung mit. S. 39 des Jahrbuches heisst es: „Welches ist also die rechte Concentration, da es weder die auf den Stoff, noch die auf die dem Stoffe innewohnende Kraft abzielende (?) Concentration ist? Die rechte Concentration ist jene, welche sich dem Unterrichte als einem Organismus unterordnet. (!!!) Denn aller Unterrichtsstoff ist weder rein materiell, noch genügt es seine Kraft allein in Anschlag zu bringen; vielmehr ist derselbe stets als ein organischer (!) zu betrachten, und die richtige Concentration muss diesen Organismus (!) respectiren, wenn sie (die richtige?) nicht auf Irrwege geraten will. Der Unterricht darf nicht ein wirres Durcheinander der verschiedensten Arten der Geistestätigkeit (?), sein Inhalt darf nicht ein Conglomerat der heterogensten Stoffe sein, deren Beziehungen zu einander (!) nicht die mindeste Berücksichtigung finden; wäre er das Gegenteil (NB. gemeint ist: ein solches), so müsste der Organismus (!) der Seele leiden, da die verschiedenen Seelentätigkeiten ohne Zweck und Ziel auseinander fallen würden (?), da die organische (!) Kraft der Seele nicht allein im Stande sein kann, einen solchen Wirrwarr zu ordnen. Das Ziel des Unterrichts ist nicht Allseitigkeit, nicht Einseitigkeit des Interesse, sondern eine geordnete Vielseitigkeit; diese muss er zu erstreben suchen, wenn er einen Gesammteffekt hervorbringen will (?); er muss also nicht blos der Einheit seines Inhaltes (!), sondern auch der Einheit seines Zweckes (Vielseitigkeit des Interesse!) sich bewusst bleiben. Diese Einheit des Unterrichtsmaterials (!), die verlangt wird, muss, wenn auch keine philosophische (!), so doch eine psychologische (!) sein."

Nach dieser dunkel-geistreichen Bestimmung der rechten Concentration wendet sich der Verfasser zur Aufgabe derselben. Und er bezeichnet sie mit Zillers Grundlegung, aber eigenen stilistischen Veränderungen so: „Es muss die Einheit der Person mit der Vielheit des Unterrichtsstoffes verbunden werden; es muss das Viele mit einander verschmolzen und verwebt werden und zwar so, dass daraus Eine reihenförmig wol geordnete Vorstellungsmasse entsteht, die sich in allen Verbindungen, in denen das Viele steht, leicht überschauen lässt, und wobei jeder Teil des Ganzen auf die anderen Teile hinweist, und wobei jeder Teil jeden anderen Teil des Ganzen beliebig hervorrufen kann. Um durch den Unterricht zu dieser formalen Einheit der Komplexion zu gelangen etc." (Vgl. Ziller, Grund-

legung, S. 406: „Die Aufgabe kann folglich nur die sein, die Einheit der Person mit der Vielheit des Unterrichtsstoffes zu verbinden, wobei es sich von selbst versteht, dass jene Einheit, so weit das Viele unter einander verschieden ist, jedoch sich nicht gänzlich ausschliesst, nicht ein Identisches, sondern blos eine formale Einheit der Komplexion sein kann, wenn die Sonderung des Vielen aufgehoben ist. Die Einheit besteht dann darin, dass das Viele, mit einander verschmolzen und verwebt, Eine, reihenförmig wolgeordnete, vermöge des Ineinandergreifens aller Teile in innerem Zusammenhang stehende Vorstellungsmasse bildet, die sich in allen Verbindungen, worin das Viele steht, leicht und gleichsam in Einem Zuge überschauen lässt, und wobei jedes wegen der reihenförmigen Verbindung des Ganzen auf das andere hinweist und durch dieses hervorgehoben werden kann etc.")

Herr W. sagt nicht gerade, dass das Worte Zillers sind. Das ist auch weiter nicht nötig; denn das machen heutzutage viele so. Was sollte auch so manchem Verfasser von pädagogischen und psychologischen Arbeiten als Eigenes bleiben, wenn er alles anzugeben hätte, was er aus Herbarts und seiner Schüler Schriften entlehnt hat? Uebrigens ist auch die Herbartsche Pädagogik noch nicht so recht bis zu den höheren Kreisen hindurchgedrungen, und mancher Schulrat macht ein bedenkliches Gesicht oder zuckt die Achseln, wann davon die Rede ist, sintemalen ein pädagogisches System wie das Herbart'sche nicht im Handumdrehen angeeignet werden kann und überdies eine Nuss ist, die nicht jeder zu knacken versteht. Das ist für eine strebsame Lehrernatur doch auch ein bedenklicher Umstand.

Herr W. hat vielleicht auch die Grundlegung gar nicht in der Hand gehabt, und jene Worte sind ihm erst durch ein trübes Medium zugeflossen. Denn wie sollte man sich sonst erklären, dass er dieselben benutzt zur Begründung einer Methode, die das gerade Gegenteil ist von Concentration im Sinne der Grundlegung und welche eine aller wahren Concentration entgegengesetzte Wirkung zur Folge hat? Er sagt nämlich am Schlusse der angeführten Auseinandersetzung: „Diesen Anforderungen entspricht nur jene Concentration, welche man die concentrische Methode, den Unterricht in concentrischen Kreisen nennt" (41).

Concentration und concentrische Methode, was haben diese beiden Dinge ausser den ähnlich klingenden Namen mit einander gemein? Nichts, rein gar nichts. Die Concentration des Unterrichts kann man sich vorstellen unter dem Bild eines Kreises, von dessen Mittelpunkte eine Reihe von Radien — die einzelnen Unterrichtsfächer — auslaufen. Bei der concentrischen Methode dagegen muss man denken an eine Anzahl von nebeneinander liegenden Kreisen, und zwar sind es deren so viele, als es Unterrichtsfächer gibt. Die Concentration des Unterrichts gleicht einem Sonnensystem, bei welchem die Schar der Planeten um einen Mittelpunkt, die Sonne, sich dreht. Bei den concentrischen Kreisen gleichen die einzelnen Fächer den Wandelsternen, von denen ein jeder, unbekümmert um den anderen, seine Bahn durchläuft. Die Concentration des Unterrichts vereinigt das Viele und Mannichfaltige des Unterrichts zu einem Ganzen, sie bringt das Auseinanderliegende in Beziehung, sie hat einen Mittelpunkt, von dem der Unterricht ausgeht und auf welchen er sich allezeit bezieht. Die concentrischen Kreise aber isoliren die Unterrichtsfächer; denn sie wissen nichts von einem gemeinsamen Mittelpunkte. Sie trennen und zerreissen auch das, was notwendig zusammengehört; sie sammeln nicht, sie zerstreuen.

Dazu kommt, selbst das einzelne Fach bietet bei dem concentrischen Unterrichte nichts Ganzes, nichts Zusammenhängendes. Schon im ersten Schuljahre durchläuft der Schüler das ganze Gebiet, von allem kostend, nichts geniessend; vieles betastend, an keinem Orte verweilend; manches hörend und lernend, aber nichts klar und ordentlich, weil die Gegensätze sich hemmen und verdunkeln. Es ergeht hier den Schülern wie jenen armen Kindern, welche ihre Jugendjahre auf Reisen verleben. Ihre Aufmerksamkeit wird frühzeitig abgestumpft und ihr Gefühl verflacht, sie

kommen nie zu einem tiefen Interesse und werden so unfähig jedes starken Entschlusses.

An dieser traurigen Wirkung des concentrischen Unterrichts lässt sich nichts ändern, auch nicht durch die marktschreierische Anpreisung desselben durch Herrn Wawrzyk. Denn nach ihm „entspricht die concentrische Methode allen Forderungen, die an eine subjectiv bestimmte (!) Methode gestellt werden: sie berücksichtigt die Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes, sie sucht alle ihre Veranstaltungen der Fassungskraft des Schülers anzupassen, sie verfolgt überall den formalen und materialen Zweck (!) des Unterrichts, und endlich bestrebt sie sich, der Individualität der Schüler Rechnung zu tragen (S. 42).“ Sie entspricht aber auch den Forderungen, die man an eine „objectiv bestimmte Methode“ (!) stellen muss; „denn sie trägt den Objecten, in wie weit sie im Stande sind, gewisse Vorstellungen, Gefühle, Strebungen in der Seele des Kindes zu erzeugen, Rechnung (S. 48).“

Wir Anhänger der Concentrations-Idee kennen freilich eine solche vollkommene und allen Ansprüchen genügende Methode nicht. Wir wissen vielmehr, dass bei dem vielgestaltigen Werke des Unterrichts neben der Concentrations-Idee noch einer ganzen Reihe anderer pädagogischer Grundsätze Beachtung geschenkt werden muss, und dass es nach den verschiedenen Stoffen und Stufen auch eine Anzahl verschiedener Methoden gibt, die der Lehrer alle kennen muss und ebenso verstehen sie anzuwenden. So lassen wir Jacotot, von dem der Verfasser gar nichts hält, ebenso zu seinem Rechte kommen, wie Pestalozzi, und in unserem Unterrichte wirken Franckesche Grundsätze fort neben denen von Mager oder Hiecke, Ritter oder Rossmässler — freilich alle controlirt und auf das rechte Mass gewiesen durch die Gesetze des Seelenlebens und der Sittenlehre.

Wir wären zu Ende, wenigstens mit dem, was wir über den Vortrag des Herrn W. zu sagen haben. Da uns aber daran liegt, den Begriff der Concentration in das rechte Licht zu setzen, wollen wir bei demselben noch etwas verweilen. Es ist wahr, wir vermögen ihn hier nicht zum vollen Verständnis zu bringen. Dazu gehört ein weit- und tiefgehendes Studium der Psychologie und der Ethik. Aber wir können wenigstens zum Nachdenken darüber anregen.

Concentration des Unterrichts ist zunächst nicht etwa eine Schrulle eines Leipziger Professors. Concentration des Unterrichts ist auch nicht blos, wie Herr W. meint, das Mittel, ein Bedürfnis unserer Zeit, nämlich nach Vereinfachung des Unterrichts, zu befriedigen. Concentration des Unterrichts ist vielmehr eine sittliche Forderung, welcher sich der Unterricht auf keinem Fall entziehen darf, sei die Zeitströmung, welche sie wolle.

Die Sittlichkeit ist es ja, welche für das gesamte Werk der Erziehung Ziel und Gestalt bestimmt, und wiederum eine Seite der Sittlichkeit, die Vollkommenheit, ist es, welche der Unterricht, das Hauptstück der Erziehung, zu allererst darzustellen und für seinen Zögling zu erstreben hat. Denn der Beurteilung nach der Idee der Vollkommenheit unterliegt alles geistige Leben und Streben hinsichtlich seiner Grösse, Stärke und Rührigkeit, und geistige Kraft, Regsamkeit, Lebendigkeit muss doch vor allen Dingen in einem Menschen vorhanden sein, wenn aus ihm ein sittlicher Charakter, eine tugendhafte Persönlichkeit sich bilden soll, welche fähig ist die Herrschaft des Bösen zu bekämpfen und für das Reich des Guten zu streiten.

Es fragt sich nun, was für Forderungen an den Unterricht zu stellen sind, damit der Idee der Vollkommenheit Genüge geschieht.

Der Unterricht muss zuerst dafür sorgen, dass alle geistigen Gebilde, welche er erzeugt, starke, und alle geistigen Regungen, welche er hervorruft, kraftvolle sind; denn alles Stärkere gefällt neben dem Schwächeren, und alles Kraftlose misfällt neben dem Kraftvollen. Um deswillen muss der Unterricht klare Vorstellungen erzeugen, tiefe Gefühle und energische Bestrebungen; denn nur auf einer solchen Grundlage vermag ein regsames Geistesleben überhaupt und ein starker Wille insbesondere zu erstehen.

Es muss aber zum zweiten auch Reichtum an Vorstellungen vorhanden sein, Empfänglichkeit des Gefühls nicht blos für die eine und andere, sondern für alle Seiten des Guten, Schönen,

Wahren und Menschlichen, endlich ein vielgestaltiges und ausgebreitetes Wollen. Denn immer gefällt uns Reichtum, Wolstand — sei es nun materieller oder geistiger — besser als Armut, und immer ziehen wir Vielseitigkeit der Beschränktheit vor. Und je mehr Wege und Mittel zum Guten zu gelangen dem Menschen sich darbieten, um so eher und um so vollkommener wird er sein Ziel erreichen.

Diese beiden Forderungen werden auch ganz allgemein und überall an den Unterricht gestellt, und auf Grund derselben hat man Vielseitigkeit des Interesse als nächstes Ziel alles pädagogischen Unterrichts aufgestellt.

Aber es gibt noch eine dritte Seite der Vollkommenheit, welche der Unterricht ebenfalls zu beachten hat. Von ihr kann freilich erst die Rede sein, wenn für die Verwirklichung der beiden anderen Sorge getragen ist; aber sie darf auf keinen Fall fehlen, soll nicht die Arbeit für den letzten Zweck der Erziehung: das Ideal der Persönlichkeit, eine verlorene sein.

Es gilt nämlich, die geistigen Kräfte, die geweckt werden, zu vereinigen und auf einen gemeinsamen Mittelpunkt zu beziehen. Denn ein vereinigtes Wirken, ein System von Kräften hat allezeit einen höheren Wert, als Kräfte, die vereinzelt und zerstreut tätig sind.

Damit sind wir bei der pädagogischen Forderung angekommen, auf welche es uns hier gerade ankommt, bei der Forderung der Concentration des Unterrichts. Ihre Aufgabe ist nach dem Vorstehenden klar:

Nach ihr hat der Unterricht dafür zu sorgen, dass die verschiedenen geistigen Regungen und Kräfte, welche durch einen mannigfaltigen, vielseitigen Unterricht in der Kindesseele hervorgerufen werden, in Einem Punkte zusammentreffen und dort wie die Sonnenstrahlen im Brennpunkte zu Einer Wirkung sich vereinen. Dieser gemeinsame Mittelpunkt in der Seele des Kindes ist das Ich oder die werdende Persönlichkeit — die notwendige Voraussetzung aller Tugend oder Sittlichkeit.

Der Unterricht darf demnach dem Zöglinge nicht das und jene Wissen, Kenntnisse aus dem und jenem Gebiete mitteilen, ohne zugleich dafür Sorge zu tragen, dass das Dargebotene Bestandteil der Person des Kindes wird, wie es bei allem Unterrichte geschieht, in welchem die einzelnen Fächer unbekümmert um einander ihren eigenen Weg nach dem fachwissenschaftlichen Lehrbuche gehen. Denn wir wünschen nicht, dass unser Zögling einem Conversationslexikon gleiche, in dem die verschiedenartigsten Kenntnisse neben einander aufgestapelt sind, sondern wir wollen ihn erheben zu einer kraftvollen Persönlichkeit, die über allem Wissen steht und dasselbe in ihrem Dienste zu gebrauchen und zu verwerten fähig ist.

Der Unterricht darf überhaupt nicht das Verschiedenartigste, was sich in gar keinen Zusammenhang bringen lässt, neben einander treiben. Es darf nicht vorkommen, dass gleichzeitig in der Geschichte von den Freiheitskriegen der Deutschen, in der Geographie von der Wüste Sahara und im Deutschen von Uhlands Klein Roland die Rede ist. Das gibt verwirrte Köpfe und schwächt auf jeden Fall den Erfolg des Unterrichts.

Der Unterricht darf ebenso wenig in dem einen Fache lehren, was in einem anderen bestritten und zurückgewiesen wird. Die Autorität des Religionslehrers darf nicht mit der Autorität des Lehrers der naturwissenschaftlichen Fächer im Streite liegen. Solcher Zwiespalt verhindert die Bildung des Charakters, und es geschieht gar leicht, dass Leute erzogen werden, die in allen irdischen Dingen Weltkinder und im religiösen Gebiet Fromme zu sein vermögen, ja die es verstehen, unter Falk liberal und unter Puttkammer orthodox zu sein.

Auf keinen Fall bilden sich unter solchen Unterrichtsverhältnissen feste Persönlichkeiten, wahre Charaktere. Und dass es in unserer Zeit an solchen fehlt, dass es auf allen Gebieten des Lebens, im Parlament wie auf dem Katheder, im Dienste der Regierung wie unter den freien Bürgern, so viele unselbständige Charaktere, so viele Streber und Kriecher gibt, dass man suchen muss, ehe man einen Mann findet aus Einem Guss, mit einer einheitlichen Ueberzeugung, einen Mann, bei dem Denken und Handeln, Wort und Tat übereinstimmt, und der für seine Ueberzeugung die Gunst der Hohen und den Beifall der Menge einzusetzen im Stande ist — daran ist zu

ei[illegible]guten Teil der erbärmliche Zustand unseres jetzigen Unterrichts- und Erziehungsverfahrens schuld.

Wie soll es aber der Unterricht anfangen, damit diese Gefahren vermieden und der Forderung der Concentration wirklich nachgekommen wird?

Nun, er muss anf jeder Stufe, in jedem Jahre einen zusammenhängenden, einheitlichen Gedankenkreis in der Kindesseele schaffen, einen Gedankenkreis, in dem alles Entgegengesetzte ausgeglichen oder ausgesondert wird, einen Gedankenkreis, an dessen Werden alle Unterrichtsfächer, besonders auch durch die Vermittlung des Individuellen, mitschaffen und mitarbeiten. Nur auf diese Weise kann eine einheitliche Persönlichkeit entstehen und sich erhalten, und nnr auf diesem Wege erlangt die Person Herrschaft über alles, was der Geist sich aus den verschiedenen Wissensgebieten aneignet und erwirbt.

Es ist nun bis jetzt in der Pädagogik nur eine Gestalt des Unterrichts bekannt, welche das Bezeichnete leistet und doch zngleich auch Vielseitigkeit des Interesse erstrebt, welch' letztere bei den Concentrationsversnchen anderer Art gewöhnlich aufgegeben wird.

Es ist nämlich jene Einrichtung, nach welcher das Mannigfaltige des Unterrichts zusammengehalten wird durch den culturgeschichtlichen Fortschritt des Unterrichts.

Der Vertreter dieser Concentrationsidee ist Ziller, teilweise ausgeführt ist dieselbe in den Büchern von Willmann und Rein, sowie in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Bei dieser Gelegenheit können wir nur darauf aufmerksam machen, die Erfassnng jener Idee erfordert eingehendes Studium, das freilich dem Lehrer ebenso notwendig als lohnend ist.

Dresden. Dr. Karl Just.

II.

Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Heimats- und Vaterlandskunde des Königreichs Sachsen etc. von Dr. **Florens Winkler** Bezirksschulinspektor in Oschatz. — Leipzig, 1878.

Der Hauptmangel, an dem das vorstehende Werkchen leidet, scheint mir darin zu bestehen, dass der Verfasser sich über die Stellung und Bedeutnng des Anschanungsnnterrichtes und der Heimatskunde in der Erziehungsschule sehr unklar ist. Es ist daher vor allem nötig, dass wir uns mit ihm über einige psychologisch-pädagogische Vorbegriffe verständigen. Im Mittelalter studirte man bekanntlich alle Wissenschaften nach Aristoteles, und als das Ansehen dieses alten Herren etwas ins Schwanken kam, blieb man der alten Methode wenigstens insofern treu, als man nicht anfhörte, alles blos aus Büchern zu stndiren. Der Schüler lernt bei dieser Methode die Definitionen des Lehrbuchs fleissig auswendig und gibt dem Lehrer bei den Repetitionen sehr gnte Antworten, scheinbar hat er die Sache erfasst und der Lehrer hat gute Erfolge erzielt. Diese Methode ist, man mag den Tatbestand beschönigen, wie man will, noch heute in den meisten Schulen die herrschende. Der psychologische Irrtum, der ihr zu Grunde liegt, ist der Wahn des antiken Idealismns, dass man mit der Definition das wahre Wesen der Sache ausdrücken könne, dass die Definition gleichsam ein Abbild der Sache sei.

Schon die Sophisten der alten griechischen Welt waren über diesen Wahn hinans und meinten, dass das Wort blos conventionelles Zeichen und daher blos dem verständlich sei, der von dem Gegenstande, den es bezeichnen soll, eine Vorstellung hat. Im Mittelalter ging diese psychologisch und pädagogisch nnendlich wichtige Wahrheit wieder verloren, denn das ganze Zeitalter war, wie A. Lange sich ausdrückt, beherrscht von Wort und Gedankending und von völliger Unklarheit über die Bedeutung der sinnlich gegebenen Erscheinung". — Erst Locke konnte die schon durch den Nominalismus vorbereitete Erkenntnis aussprechen: Nil est in intellectu, qnod non prius fuerit in sensu. (Nichts ist im Verstande, was nicht vorher in den Sinnen gewesen ist.). Dieser Satz ist ein Grundprincip der pädagogischen Wissenschaft geworden. Die Praxis hinkt natürlich etwas hinterher, zeigt

aber, besonders was die naturkundlichen Fächer anlangt, ein anerkennenswertes Bestreben, der Forderung der Wissenschaft gerecht zu werden. Daneben steht aber der alte Wahn, als ob man mit blosen Worten dem kindlichen Geiste etwas beibringen könnte, bei vielen Schulmeistern in grossem Ansehen und noch immer gehört es selbst an Seminaren nicht zu den Seltenheiten, dass Zoologie und Botanik aus dem Lehrbuche auswendig gelernt werden.

Die heitersten und ergötzlichsten Erscheinungen der pädagogischen Literatur kommen aber dann zu Stande, wenn sich eine naive Seele findet, die diese beiden offenbar entgegengesetzten pädagogischen Bestrebungen zu vereinigen gedenkt und zwar auf Anschauung dringt, dieselbe aber aus dem Lehrbuche schöpfen will, zwar Heimatkunde treibt, dabei aber von abstracten Definitionen ausgeht und diese zu Grunde legt. Dieser unglückseligen Vermittlungspolitik, die den Schein eines echten Empirismus zur Schau trägt und doch in Wahrheit die Schüler noch in den Fesseln des alten Wortlernens und „Mauldreschens“ schmachten lässt, ist es zu danken, wenn wir nahe daran sind, die belebenden Antriebe, die von Pestalozzi ausgingen, wieder einschlummern zu lassen. Eine solche unglückselige aus scheinbarem Empirismus und wirklicher Wortvergötterung hervorgegangene Misgeburt ist nun Winklers Heimats- und Vaterlandskunde.

Der Vater der Heimatskunde ist bekanntlich Rousseau; er sagt in seinem Emil (Ausgabe von Vogt & Sallwürk I, 338.) „Du willst diesem Kinde Geographie lehren und holst ihm Erd- und Himmelsgloben und Karten herbei: nichts als Maschinen! Wozu all' diese Darstellungen. Warum fängst du nicht damit an, ihm den Gegenstand selbst zu zeigen, dass er wenigstens wisse, wovon du mit ihm sprichst.“ — Hierauf folgt dann jene klassische Darstellung eines echten heimatskundlichen Unterrichts. Was Rousseau damit bezweckt, liegt für den, der für das kindliche Geistesleben nur irgend welches Verständnis hat, klar auf der Hand. Die Begriffe der Geographie Stadt, Dorf, Berg, Tal, Fluss, Mündung, Quelle sind für das Kind bei seinem Eintritt in die Schule blose Worte ohne Vorstellungsinhalt. Eben so ist es mit den symbolischen Zeichen der Landkarte. Und selbst, wenn das Kind die und jene Vorstellung bereits hat, so sind doch diese zufällig erworbenen Vorstellungen unendlich roh und unausgebildet, Kinder verstehen eben noch nicht zu beobachten, sie müssen das Beobachten erst lernen, Anschauungsunterricht und Heimatskunde erhalten daher die Aufgabe mit den Kindern an wirklichen Objekten der Heimat Beobachtungen anzustellen und so dem Geiste des Kindes in methodischer Weise Vorstellungen, wirkliche Vorstellungen zuzuführen. Sehen, beobachten, messen, schätzen soll das Kind lernen. Ist das von einem tüchtigen heimatskundlichen Unterricht geleistet worden, dann wird mit der Fähigkeit bei den Schülern auch die Lust am Beobachten und Forschen wachsen und ist dies erreicht, so hat die Erziehung ihre Schuldigkeit getan, denn den Schüler zur Selbsttätigkeit zu erziehen, ist ihre Aufgabe und sobald der Schüler mit Lust und Liebe lernt, ist der rechte Weg, der zur Selbsttätigkeit führt, betreten.

Bei den Besprechungen, die sich an solche Beobachtungsexcursionen anschliessen, wird sich für den Schüler bald das Bedürfnis einstellen, sich durch Zeichen verständlich zu machen. Er wird den Versuch machen, die Wege, die er gegangen ist, durch Striche, die Dörfer, die er passirt hat, durch gemalte Häuschen, die Wälder durch Bäumchen darzustellen. Diesem Darstellungsdrang, der im Notfall künstlich erzeugt werden muss, hat der Unterricht unterstützend entgegenzukommen. So entsteht die Karte der Heimat, die zuerst natürlich blos wenige Punkte enthält: das Schulhaus, die Schulwege einzelner Schüler, das Ziel der ersten Excursion u. a. Wie nun der Schüler allmälig anschauend und beobachtend in die wirkliche Heimat hereinwächst, so wächst auch seine Karte. So geht die Sache stets dem Zeichen voraus, der Schüler wird vor falschen Begriffen bewahrt und gewinnt ein Verständnis für die Landkarten des Atlas. Nach und nach muss natürlich diese Darstellung erfolgen, denn wir müssen ja bedenken, dass dem Schüler der Uebergang von Naturobjekten zu den diese Naturobjekte bezeichnenden aber ihnen völlig unvergleichbaren Zeichen sehr schwer

fällt. Der oberflächliche Beobachter stellt sich diesen Uebergang sehr leicht vor, denn er legt eben einfach seinen eigenen Gedankengang dem Schüler unter und bildet sich ein, wenn dieser mit dem Begriffe Berg operire, so müsse er nun auch eine richtige Vorstellung von einem Berge haben. Eine solche sancta simplicitas bedarf aber wol heut zu Tage der Widerlegung nicht mehr. — Unser Freund Winkler scheint sich diesen Uebergang von der wirklichen Heimat zur Karte doch auch etwas sehr leicht vorgestellt zu haben, denn nachdem er in seinem (NB. für Schüler berechneten [p. III.]) Lehrbuche § 8 eine feine logische Definition von Karte gegeben und in den „Aufgaben" eine Recapitulation dieser Definition gefordert hat, stellt er die Aufgabe: „Fertige eine Karte der Heimat an! Nimm zu diesem Zwecke einen Bogen Papier u. s. w., u. s. w. Herr Winkler scheint in seinem Leben noch nicht mit Kindern umgegangen zu sein, sonst würde er die Unsinnigkeit seiner Forderung selbst einsehen. —

Doch das Interessanteste kommt noch! Der Leser hat vielleicht bisher geglaubt, Winkler habe eine wirkliche Heimat im Auge und wolle seine Schüler anleiten, diese zu erforschen. — Weit gefehlt! — Die Heimat, in die Winkler seine Schüler einführt, ist ein Abstraktum in optima forma, ein Destilationsprodukt aller im Königreich Sachsen möglichen Heimatsorte. Und hierin eben beruht Winkler's Fortschritt, er ist über Rousseau, Pestalozzi und andere Kleinigkeiten zu den gemütlichen Aristotelikern des Mittelalters fortgeschritten, die Kenntnise, die Rousseau in so zeitraubender Weise an den wirklichen Objekten gewonnen wissen will, erlangt unser Schüler von nun an, ohne Hand und Fuss zu regen, mit Leichtigkeit aus Winkler's Buche. Nun brauchen wir kein Dorf mehr zu besuchen, um Anlage, Bauart, Leben der Bewohner u. s. w. kennen zu lernen, Winkler belehrt uns § 2, 1: „Eine Stadt hat viel Häuser, viele Strassen und einen oder mehrere Plätze. In einem Dorfe ist das anders." Es ist sicher nicht zu leugnen, dass der Schüler auf diesem Wege klare Vorstellungen bekommt! Weiter orakelt Winkler seinen bedauernswerten Schülern vor, dass der Bürger sich mit Handel und Gewerbe (beides sind für Kinder leere Allgemeinbegriffe, denn sie kennen nur bestimmte Gewerbe, wie Seiler, Schuster u. s. w.), der Bauer vorzugsweise mit Feld- oder Viehwirtschaft beschäftigt. Also alles das, was der Schüler sich durch eigene Beobachtungen und eigene Denkarbeit erwerben soll, das setzt ihm Herr Winkler wol gekaut und verdaut vor. Ist's ein Wunder, wenn dem Schüler bei einer solchen Kost schlimm wird?

Nachdem nun in jedem § die geographischen Allgemeinbegriffe (§ 1, 1. Horizont, 2. Himmelsgegenden, 3. Nebenhimmelsgegenden, 4. Compass; § 3, 1. Ebene, 2. Hügel; § 4, 2 Ufer, Flussbett u. s. w.) vorangestellt worden sind, folgen in den „Aufgaben", von denen ich oben eine Probe vorführte, concrete Anwendungen, z. B. wird § 2, Aufg. 8 ohne eine andere als mündliche Vorbereitung ein Bild des Marktes durch den Schüler entworfen. Wir haben also eine consequent durchgeführte verkehrte Welt vor uns. Während in Wirklichkeit der Allgemeinbegriff aus den concreten Verhältnissen abstrahirt wird, kommt bei Winkler zuerst der Allgemeinbegriff und dann als Nebensache die wirklichen Dinge. Und was für Allgemeinbegriffe gewinnt Winkler! — Stanne Welt! — In der Heimatskunde für Sachsen wird den Kindern unter anderen auch Steppe und — Meer vorgeführt (§ 4, 3).

Was ist nun mit einem solchen Opus von Heimatskunde für die Geographie gewonnen? Vor allem eine Eselsbrücke für den Lehrer, der zu faul ist, den Schülern die Sache selbst zu zeigen, sodann ein neues Buch zum Auswendiglernen, mit dem die Kinder tüchtig geschunden werden können, und zuletzt für die Kinder selbst eine Menge leerer, anschauungsloser Begriffe. Armer Rousseau, wenn du gewusst hättest, dass du mit deinem Vorschlage die Kinder um ein Buch bereichern würdest, du hättest sicher die Sache lieber beim Alten gelassen.

Was man nach einer solchen Heimatskunde von der Vaterlandskunde zu erwarten hat, liegt auf der Hand: Ein tüchtiges Material zum mechanischen Auswendiglernen. Dass man sich darin nicht getäuscht hat, dafür möge ein Beispiel genügen: S. 83 u. 84 lässt Winkler sämtliche Regi-

menter des sächsischen Armeekorps mit ihren Garnisonsstädten und Landwehrbezirken von seinem Schüler auswendig lernen (Aufg. 4). Sapienti sat!

Das Buch des Herrn Bezirksschulinspektor Dr. Winkler wird höchst wahrscheinlich eine 2. Auflage erleben, als Motto würde ich ihm ein Wort Rousseau's vorschlagen: „Wir wissen uns nie an die Stelle der Kinder zu versetzen, wir gehen nicht in ihre Gedanken ein, wir legen ihnen die unserigen unter, und indem wir in unserem Denken weitergehen, stopfen wir mit einer Kette von Wahrheiten nur närrisches und ungereimtes Zeug in ihren Kopf!

Auerbach i. V. Dr. Thrändorf.

III.

Thrändorf, Die Stellung des Religionsunterrichts in der Erziehungsschule und die Reform seiner Methodik. Leipzig, Matthes 1879. 3 Bog. 1 Mk.

Die Stimmen mehren sich, welche auf eine Reform des Religionsunterrichts dringen. Gewisse Richtungen freilich halten eine solche Reform für höchst überflüssig, ja sogar verderblich. Was werden diese aber sagen, wenn sie die aus der Schule entlassene Jugend in ihrem oft religionsfeindlichen, bis zu offener Verspottung steigenden Gebahren beobachten? Soll man solche Früchte den Lehrern in die Schuhe schieben? Gewis nicht, wenn man bedenkt, wie mühsam und schwer diese gegen nihilistische Strömungen bei dem heranwachsenden Geschlecht ankämpfen, wie ernst sie ihre Aufgabe erfassen.

Aber freilich treten sie zumeist in den alten, ausgefahrenen Geleisen einher. Und dies will nirgends mehr passen. Auf die Früchte der Regulativ-Zeit hat der Minister Dr. Falk seiner Zeit mit überzeugender Gewalt hingewiesen. Seine Worte sind noch in unser] aller Gedächtnis. Also in der Masse des positiven Stoffes und in seiner Einprägung liegt Nichts — im Gegenteil; die grösste Gefahr kann sich darin bergen. Man möge also diese Masse beschränken und vor allen Dingen zusehen, wie das, was zu geben ist, in dem Gemüt unserer Kinder tiefe und nachhaltige Wurzeln schlagen kann. Denn hierauf allein gründet sich im Verein mit der Zucht die wahrhafte Pflege des religiösen Sinnes, das Anbahnen einer festen, religiösen Ueberzeugung.

Es ist nichts Neues, was ich hier sage. Die vorstehenden Sätze werden auch ohne weiteres von den Meisten zugegeben werden. Allein, wie das zu machen — darüber haben Wenige heutzutage eine klare Einsicht. Wie viele von den Lehrern — und es sind nicht die schlechtesten — haben zwar von dem Religionsunterricht, den sie erteilen, die Ueberzeugung, dass durch ihn trotz ihrer Mühe nichts erreicht werde, da die Gemüter kalt bleiben. Aber wie wenige von ihnen wissen mit voller Klarheit, worin dies liegt. Während sie in allen anderen Fächern das Gefühl der Befriedigung haben, betrachten sie die Ueberzeugung von der Erfolglosigkeit ihres Religionsunterrichts als ein Schicksal, dem sie nicht entrinnen können. Wollten sie die Schuld auf den Stoff allein schieben — wie verkehrt und wie kurzsichtig! Denn mit demselben Stoff können Andere Grosses erreichen. Abgesehen von der Persönlichkeit des Lehrenden, welche gewis gerade bei dem Religionsunterricht eine höchst bedeutsame Rolle spielt, wird ausserordentlich viel von der Gruppirung und der methodischen Durchdringung des Stoffes abhängen.

Wie das zu machen — darüber gibt ein Schriftchen Aufschluss, welches wir herzlich willkommen heissen. Leicht zu lesen für die, welche in Herbart-Ziller'schen Gedankenkreisen heimisch sind, wird es doch auch den ferner Stehenden — vorausgesetzt, dass sie von der Notwendigkeit einer Reform überzeugt sind — bei ernstem Studium zur Klärung ihrer Gedanken über diesen Gegenstand wesentlich beitragen. Es ist ein festgefügter Bau, welcher hier errichtet ist, Achtung und Aufmerksamkeit gebietend. Derselbe steht in engstem Zusammenhang mit einigen Arbeiten, welche der Verfasser in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik veröffentlicht hat, und mit den Gedanken, welche von Ziller auf Herbartischer Grundlage entwickelt worden sind.

Ausserordentlich überzeugend wirkt die Polemik gegen das hergebrachte Katechisiren (Seite 14 ff). Die Anhänger der sogen. katechetischen „Methode" — deren Zahl noch Legion ist — werden freilich znnächst verwundert den Kopf schütteln, dass eine so gute, ja herrliche Sache, in welcher unsere Väter excellirten, nun auf einmal unnütz geworden sei. Aber es ist so. Freilich wird es noch lange dauern, bis die Ueberzengung von der Unzulänglichkeit und Verderblichkeit der alten sogen. Katechisirmethode allgemein geworden ist, aber wir hoffen, dass durch die Auseinandersetzungen von Thrändorf hier und dort die Ahnung wenigstens erweckt wird, dass es hohe Zeit ist, neue Weisungen für die Methodik sich anzueignen. In dem vorliegenden Schriftchen werden solche Weisungen im dritten Abschnitt gegeben. Viele werden solche Forderungen für viel zu streng halten. Aber Ziller hat vollkommen Recht, wenn er sagt: „Diejenigen, welche durch den Unterricht erziehen wollen, aber die Strenge der Methode ausschliessen, wissen im eigentlichen Sinn nicht, was sie wollen."

Zu diesen gehört der Verfasser des Schriftchens nicht. Er weiss, was er will. Er trägt seine Gedanken mit Klarheit und Bestimmtheit vor. In den Anmerkungen nimmt er Bezng auf die einschlägige Literatur, so dass derjenige, welcher ohne Voreingenommenheit, mit Ernst und Energie in die Herbart-Ziller'schen Gedankenkreise eindringen will, sich leicht orientiren kann.

Zur Verbreitung dieser Gedankenkreise und dieser Ideen wird das Schriftchen wesentlich beitragen. Hoffentlich findet es vielen und mannigfachen Widerspruch. Denn gegenüber den Gründen der Gegner — wenn sie überhaupt mit Gründen operiren und sich nicht nur mit leichtfertigem Absprechen begnügen wollen — wird man die gediegene Fundamentirung, die fest geschlossene Fügung des vorliegenden Schriftchens am besten erkennen können.

Eisenach. W. Rein.

IV.

Thrändorf, Lesebuch für das dritte Schuljahr. Leipzig, Gräbner 1877.

Welchen Standpunkt wir in der vielerörterten Lesebuchfrage einnehmen, haben wir bereits im 23. Heft der pädagogischen Studien (S. 19) ausgesprochen. Wir haben uns aus Gründen, die allen Verehrern Herbartischer Padagogik bekannt sind, der Richtung angeschlossen, welche encyklopädisch angelegten Lesebüchern durchaus abhold ist, vielmehr Lesebücher verlangt, deren Inhalt zu einem Concentrationsstoffe oder einem vorherrschenden und berechtigten Gedankenkreise der betreffenden Altersstufe in Beziehung steht. Deshalb begrüssen wir freudig jeden Versuch, der diese Forderung zu verwirklichen sucht. In den Kreisen des akademisch-pädagogischen Seminars vom Herrn Prof. Ziller in Leipzig, „aus welchen das Thrändorf'sche Lesebuch herausgewachsen ist", gilt für das dritte Schuljahr als Concentrationsstoff das Leben der Erzväter, dem die Thüringer- und Siegfriedssagen zur Seite gehen. Beide Stoffe bilden deshalb auch den Hauptinhalt des erwähnten Lesebuchs. Ausserdem enthält es noch Geographisches und Naturkundliches (zum Hauptinhalt in Beziehung stehend) und eine Anzahl von Gedichten.

Warum gerade diese Stoffe für das dritte Schuljahr ausgewählt sind, muss in Zillers „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" nachgesehen werden. Unsere Besprechung kann sich auf diese Frage nicht einlassen, wie sie anch auf die andere verzichten muss: ob biblische Geschichten in ein Lesebuch gehören. (Bemerken wollen wir nur, dass die Notiz, „die biblischen Stoffe würden später, dem Wunsche des Verlegers gemäss, abgesondert von den Lesebüchern der einzelnen Schuljahre zusammen erscheinen", uns nicht zu grösserer Klarheit über Gebrauch und Behandlung eines biblischen Lesestückes verholfen hat). Unsere Prüfung des Lesebuchs soll sich nur darauf erstrecken, ob die aufgenommenen Lesestücke nach Inhalt und Form für das dritte Schuljahr geeignet sind.

An den biblischen Lesestücken ist zunächst zu rühmen, dass die Ueberschriften nicht zu allgemein gehalten, sondern Zielangaben (von metho-

dischen Einheiten) sind. So heisst es z. B. nicht wie in anderen biblischen Geschichten blos: „Abraham“, sondern: „Wie Abraham nach Kanaan kommt. — Was Abraham in Kanaan zuerst tut. — Wie sich Abraham mit Lot verträgt“ u. s. w. Die Erzählungen schliessen sich eng an das Bibelwort an, sie umfassen den Zeitraum von Abrahams Einwanderung bis zu Jakobs Tod und Begräbnis. Nicht aufgenommen sind also: Schöpfung, Sündenfall, Turmbau zu Babel u. a. Das kann für diese Stufe nur gebilligt werden. Vermisst haben wir aber die Reise von Abrahams ältestem Knecht nach Haran. Die Erzählung eignet sich sehr gut für das dritte Schuljahr, ohne sie bleibt eine sehr fühlbare Lücke zwischen Nr. 10 u. 11. (Abrahams Tod und Begräbnis. — Wie sich Isaaks Söhne gegen einander verhalten). Dass Abrahams Knecht schwören muss, was den Kindern allerdings unverständlich ist, scheint uns doch nicht genügender Grund für die Weglassung der ganzen Geschichte. Durch eine geringe Abweichung vom Bibelwort (z. B. „versprich mir“ statt „schwöre mir“), die sich ja der Verfasser an anderen Orten auch erlaubt, wäre die Schwierigkeit gehoben.

Auch die Lesestücke im zweiten und dritten Teil (deutsche Geschichten, Geographisches und Naturkundliches) müssen wir fast durchgängig als geeignet für das dritte Schuljahr erklären — wenn wir uns blos an die Ueberschriften halten. Sehen wir die Lesestücke aber näher an, so steigen in uns gegen eine ganze Anzahl so schwere Bedenken auf, dass wir glauben, die Schule, besonders die Volksschule, wird sich gegen das Thrändorf'sche Lesebuch ablehnend verhalten. Wir wollen eine Anzahl von Lesestücken herausheben, welche unsere Vermutung begründen. Im ersten Teil hat Nr. 4 (Wie Lot in Not kommt) fast überall Anstoss erregt, und auch die Verteidigung durch den Leipziger Local-Verein für wissenschaftl. Pädagogik hat das Urteil über dieselbe nicht geändert. Eine ganze Seite ist ausgefüllt mit schweren, den Kindern absolut unverständlichen Namen. Für Aufnahme derselben ist geltend gemacht worden: sie sollen erstens eine vortreffliche Leseübung sein und zweitens die lebendigste Vorstellung der vielen Könige erzeugen. Der erste Grund war auch für die Lesebuchschreiber vor 40 Jahren massgebend, wenn sie die unsinnigsten und schwierigsten Lautverbindungen zusammenstellten, um recht gründliche Leseübungen veranstalten zu können. (Siehe Heft 20 der pädag. Studien, Seite 22 und 125). Die Schule ist über diese Produkte zur Tagesordnung übergegangen. Die Namen Kedorlaomers, Amraphels, Hazezon-Thamar u. s. w. sind für unsere Schüler aber auch weiter nichts als sinnlose Lautverbindungen. Sie haben dabei mit der Aussprache allein so viel zu tun, dass sie gar nicht daran denken, so etwas könne ein Namen für einen König oder eine Stadt sein. Deshalb wird auch der weitere Zweck nicht erreicht, sondern die Schüler erhalten nur die „lebendigste Vorstellung davon, dass Nr. 4 ein sehr schweres Lesestück sei.“ Wir meinen auch, dass man nicht mehr genötigt sein darf, in Schülern, denen ein solches Lesestück zugemutet wird, noch eine lebendige Vorstellung von „viel“ hervorrufen zu müssen. Die Abstraktion, welche der Schüler bei dieser Gelegenheit noch machen soll, „dass es auf die Sache, nicht auf die Namen ankomme“, halten wir für sehr bedenklich. Der Schüler wird diese Abstraktion jedenfalls sehr verallgemeinern und nebenbei denken: In der Schule wird man mit vielen Dingen recht geplagt, und dann muss man noch einsehen, dass das Gelernte gar nicht viel wert ist. Weitere Ausführungen wie „der Schüler müsse einsehen lernen, dass man nicht alles, was die Geschichte darbietet, zu merken brauche, dass manches fallen müsse, woran nichts gelegen ist, dass eine richtige Auffassung des Ganzen zu erstreben sei, dass man fremdartige Zustände im Ganzen appecipiren, dass das Kind zu einem selbständigen Studium der Geschichte angeleitet werden müsse“ (Vergl. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädag. 1878, S. 284), sind bei 8—9 jährigen Schülern doch wol nur wenig mehr als Redensart. Was da verlangt wird, leisten sehr viele Erwachsene nicht. Zu solchen Abstraktionen wird der Schüler aber bei sehr vielen Lesestücken des Thrändorf'schen Lesebuchs genötigt, und das halten wir für falsch, weil dabei

von den jungen Schülern viel zu viel verlangt wird. Im genannten Jahrbuch wird nach unserer Auffassung das gewissermassen auch zugestanden durch die Erklärung, „das Buch sei freilich nicht für die unterste Stufe der Volksschule geeignet, aber für gehobenere, wo wirkliche Abstraktionsarbeit durchgemacht wird.“ Bezieht sich das „unterste“ und „gehobenere“ auf die sociale Stellung der Schüler, so erwiedern wir, dass der geistige Unterschied in den drei ersten Schuljahren nicht in dem Masse vorhanden ist, als angenommen werden müsste.

Beziehen sich die beiden Ausdrücke aber nur auf die Lehrziele der Schulen, so müssten wir die „gehobenern“ für überhobene erklären. (Sollte das „Abstreifen fremder Namen bei mehrfach wiederholter Erzählung“ Arbeit, vielleicht gar „Abstraktionsarbeit“ des Schülers sein? Die „untersten“ Stufen würden dann wol die grössere Arbeit leisten. Vergl. Erläuterungen zum Jahrbuch 1878, S. 36).

Das über Nr. 4 Gesagte leidet auch Anwendung auf Nr. 14. Nicht erfindlich sind uns ferner die Gründe für die grosse Ausdehnung von Nr. 9 gewesen. Eine ganze Seite enthält nur den Handel zwischen Abraham und Ephron. Was wird daraus für die Bildung des Schülers gewonnen? Nicht aufgenommen hätten wir ferner den zweiten Abschnitt von Nr. 17 u. Nr. 18. Unserm Gefühl sagt es mehr zu, wenn Kinder vor Mitteilung so abscheulicher Pietätlosigkeit, wie sie Labaus Töchter offenbaren, bewahrt bleiben.

Im zweiten und dritten Teil müssen wir leider ebenfalls eine grössere Anzahl von Lesestücken nennen, die dem dritten Schuljahr durchaus nicht angemessen sind, teils wegen des Inhalts, teils wegen der Form. Wol ist uns die Forderung bekannt, „dass ein classischer Inhalt auch eine classische Form verlange.“ Wenn aber ein Classiker die Form nicht für Kinder berechnet hat, so tut man ihm Unrecht, wenn seine Erzeugnisse 8—9 jährigen Schülern vorgelegt werden. Den Schülern aber geschieht damit ebenfalls Unrecht. Will man nicht auf den Stoff verzichten, so wird man sich wol zu einer Aenderung der Form entschliessen müssen. Bis jetzt wenigstens gilt noch, dass nicht Classicität, sondern Einfachheit und Verständlichkeit, Voraussetzung bei Darbietung eines jeden Unterrichtsstoffes, zumal auf den untersten Stufen ist. Die Form soll also eine den Schülern geläufige sein.

Das Lesebuch ist aber bekanntlich auch Sprachbuch; deshalb muss die Form auch zugleich verbildlich sein. Eine gute Anzahl der Thüringer Sagen sind nach Radefeld mitgeteilt. Wenn wir nun selbst zugeben, dass der schlichte Chronikenstil für die Jugend sehr geeignet ist, so geht das doch nicht so weit, dass durch denselben das Sprachgefühl des Schülers verwirrt werden und Unverständlichkeit entstehen darf. (Das geschieht aber an vielen Stellen, z. B. in Nr. 1: „Ludwig bat, man möge ihm sein Seelgeräte setzen, ehe denn der Kaiser zu Land käme. — „Und liess beschreiben einen seiner heimlichen Diener; mit dem legte er an: wenn er das Seelgeräte von dannen führte u. s. w. — Es sassen aber bei ihm auf der Kemnate sechs ehrbare Männer, die sein hüteten. Und als die angelegte Zeit herzu kam“ u. s. w. — In Nr. 2: „Da wurden sie einig, dass sie den Markgrafen umbrächten auf diese Weise: Ludwig sollte am bestimmten Tage eingehen in ihres Herrn Forst und Gebiet, in das Holz, genannt die Reissen, am Münchroder Felde, und darin jagen, unbegrüsst und unbefragt; wenn dann ihr Herr käme, es ihm zu wehren, da möchte er dann seines Vorteils ersehen. — Als nun der mordliche Tag vorhanden war. — Der Pfalzgraf erzürnte und fiel auf seinen Hengst, ungewappnet und ungerüstet. — Die Pfalzgräfin geberdete sich gar kläglich, damit kein Inzicht auf sie falle.“ — In Nr. 3: „Der Berg aber gefiel ihm wol; denn er war stickel und fest, gleichwol oben räumig und breit genug, darauf bauen.“)

Wenn für diese altertümliche Schreibweise geltend gemacht worden ist, „es müsse das Bewustsein erweckt werden, dass die Sprache eine Entwickelung hat“, so kann das jedenfalls keinen Bezug auf 8—9 jährige Schüler haben. Die müssen doch erst den jetzigen Sprachgebrauch sicher kennen, ehe man ihnen sagen kann, früher habe man anders gesprochen. Auch für den Lehrer mag die Sache sehr schwierig sich gestalten. Es ist doch natürlich, dass der Schüler Redewendungen, die er wiederholt liest, sich merkt und

anwendet. Soll ihm da der Lehrer immer zurufen, so darfst du nicht sprechen, so sagte man früher?

Es ist auch behauptet worden, „der Geschichte dürfe man den Charakter des Altertümlichen und Fremdartigen nicht rauben; sie sei eben altertümlich und also auch fremdartig. Sie wirke weit mächtiger und stärker, wenn die Form nicht so gewöhnlich und bekannt sei; aus der Fremde lerne man viel besser als aus dem Nahen.“ Diesen Behauptungen gegenüber bitten wir zunächst nur um Consequenz. Denn sonst meint der Schüler, die Wartburgsagen seien viel älter als die Siegfriedssagen, die in moderner Form erzählt sind. Und dann behandle man nur auch im übrigen Unterricht recht viel Fremdes.

Zu den Lesestücken, welche (in ihrer jetzigen Gestalt) über den Horizont des dritten Schuljahres hinausragen, zählen wir im zweiten Teil besonders Nr. 8 (Brief Ludwigs an den König von Frankreich), Nr. 9 (Der Sängerkrieg auf der Wartburg); im dritten Teil Nr. 1—3, 5, 8 u. 9. Nr. 1 (Der Pferdehirt) setzt z. B. gleich in den ersten Zeilen voraus: ungarische Steppen, Beduinen in der arabischen Wüste, Indianer in den südamerikanischen Grasebenen. Wenn Nr. 1—3 auch in dem Janota'schen Lesebuch stehen, so hat das wol noch besonderen Grund: Janota ist Oesterreicher. Unseren deutschen Schülern tritt aber in allen drei Stücken ein so fremder Geist entgegen, dass derjenige nicht an Apperception glaubt, der nicht dem Grundsatz huldigt: „je fremdartiger, desto besser.“ — Als Grube Nr. 8 (Das Dromedar) schrieb, hat er wol nicht daran gedacht, dass es einmal in ein Lesebuch für 8—9jährige Schüler kommen würde. Es setzt so viele Vorkenntnise voraus, und ist in der Form so hoch gehalten, dass es noch grossen Schülern zu schaffen macht. Wir führen z. B. folgende zwei Sätze an: „Man möchte dieses unbeholfene Tier mit seinem Höcker und seinen Schwielen an der Brust und an den Beinen, mit der kläglichen Miene und der Farbe des Wüstensandes, mit der Mischung und Verzerrung der Formen von einem Rinde und einem Schafe, einem Vogel Strauss und Pferde bemitleiden, und man begreift kaum, wie aus der heissen Zone, wo Raubtiere und friedliche Vögel so schönfarbige Kleider tragen, wo das edle, schmucke Ross seine Heimat hat, ein so hässliches Tier hervorgeben kann. — Ohne das Dromedar würde Aegypten von Abyssinien, die Berberei von den Ländern jenseits der Sahara, Syrien von Persien, Arabien von der ganzen Welt abgeschnitten sein; die Wüsten würden unübersteigbare Hindernise dem Verkehre zwischen diesen Ländern in den Weg legen, aller Austausch leiblicher und geistiger Güter hörte auf, und die Menschen würden in ihrer begonnenen Bildung zurückgehen, versumpfen und verkommen in tierischer Barbarei.*) Auch Nr. 9 (Aegypten und der Nil) muss für das dritte Schuljahr viel einfacher gestaltet werden.

An Gedichten ist das Thrändorf'sche Lesebuch zu arm (es enthält nur 14). Und von den aufgenommenen möchten einige doch recht schwer und von zweifelhaftem Werte für jüngere Schüler sein. So glaubt an die Herrlichkeit des Schäferlebens, wie sie in Nr. 1 geschildert wird, heute kein Mensch mehr. Die Schäferperiode ist vorüber. Das Sommerlied (von Paul Gerhardt, Nr. 9) gibt Gefühlen Ausdruck, die wir bei 9jährigen Schülern noch nicht gefunden haben. Auch die Form ist zu hoch. Der Winter (nach Hebel, Nr. 14) dünkt uns auch für eine spätere Stufe geeigneter, ebenso das Frühlingsmorgenlied (Nr. 6.)

Zum Schluss unserer Besprechung wiederholen wir nochmals, dass wir mit der dem Lesebuche zu Grunde liegenden Idee vollkommen einverstanden sind, dass wir aber eine teilweise andere Auswahl oder Umarbeitung von Lesestücken für nötig erachten, wenn das Buch in unseren Schulen Eingang finden soll.

Eisenach. E. Scheller.

*) Hierbei bemerken wir noch, dass die Grube'sche Schilderung des Dromedars, ebenso wie die Ritter'sche, trotz ihrer grossen sprachlichen Schönheit, von naturhistorischem Standpunkte aus unhaltbar ist. Wirkliche Kenner des Tieres geben ganz andere Bilder von ihm.

Die „culturhistorischen Stufen“ im Unterrichte der Volksschule.

Von **Dr. Richard Staude.**

Seminarlehrer in Eisenach.

Vielseitigkeit, Interesse, Charakter, Sittlichkeit sind die Grundbegriffe der Herbart'schen Pädagogik, auf deren Boden wir stehen; der sittliche Charakter ist der Zweck der Erziehung, das vielseitige Interesse das gewaltigste Mittel zu diesem Zwecke. Das Interesse wohnt aber nur im Gedankenkreis des Zöglings, und so tritt denn der Bildner dieses Gedankenkreises, der Unterricht, in den Mittelpunkt des pädagogischen Systems, und der Satz vom erziehenden Unterricht ist sonach der Grundgedanke des pädagogischen Gedankengebäudes von Herbart. Er sagt darum („Pädag. Schriften“, ed. Willmann, I. S. 349, Anm.) „Der Unterricht will zunächst den Gedankenkreis, die Erziehung den Charakter bilden. Das Letzte ist nichts ohne das Erste, — darin besteht die Hauptsumme meiner Pädagogik“, und (ebendaselbst S. 348) „Man hat die Erziehung nur dann in seiner Gewalt, wenn man einen grossen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiss, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen, Kraft besitzt.“

Diese Kraft besitzt aber der Gedankenkreis nur dann, wenn er in allen seinen Teilen getragen ist von dem tiefinnersten, freien Interesse der Seele, so dass dies Interesse das gesamte geistige Leben der Person determinirt und ausfüllt; denn das Interesse ist die psychologische notwendige Vorstufe alles Wollens, nur wer in einer Sphäre ein lebhaftes, tiefes Interesse empfunden hat, will dann in dieser Sphäre, und es gibt daher keinen anderen Weg für die Bildung des Willens und somit auch des sittlichen Charakters als den, der durch das Interesse hindurchführt. Aus diesem Grunde ist auch der einzige pädagogisch richtige Unterricht der, welcher Interesse erzeugt, und zwar in dem Sinne, dass er weiter gar nichts erzeugen will als Interesse, dass er sonach das freie Interesse als seinen Zweck, seine Arbeit dagegen, seine Wege und Stoffe, alles Lehren und Lernen nur als Mittel zum Zwecke betrachtet.

Das Interesse ist die Leuchte, mit der Herbart ein und für allemal in die dunklen und labyrinthischen Gänge der Didactik die Klarheit des Tages gebracht hat, es ist das Zauberwort, das allein dem Unterricht die Macht gibt, die Geister der Jugend zu rufen und den Zwecken des

Meisters dienstbar zu machen, es ist der lange Hebelarm der Erziehung, der, leicht und freudig vom rechten Lehrer bewegt, allein das jugendliche Wollen in die gewünschte Bewegung und Richtung bringen kann.

Und warum wirkt das Interesse solche Wunder?

Das Hauptgebot der alten und leider noch vielfach neuen Pädagogik herrscht den Zögling an: Du sollst lernen und merken, sonst wirst Du gestraft und findest später kein Fortkommen in Deinem Beruf. Dies unmenschliche Gebot, das kalt und drückend neben und über dem geistigen Leben des Zöglings steht, wird von der Pädagogik des Interesses völlig umgewandelt und als ein freier, freudig aufstrebender Trieb in die kindliche Seele verpflanzt, der nun spricht: „Ich will lernen, sonst lerne ich ja nicht." So ist hier im Kleinen, in der geschichtlichen Entwickelung der Methodik derselbe Fortschritt eingetreten wie im Grossen in der religiös-sittlichen Entwickelung der Menschheit — wir meinen den Uebergang aus der Legalität des Judentums zur Moralität des Christentums —, und auch die theoretischen Grundlagen dieser Fortschritte lassen sich vergleichen. Denn wie hier im Grossen die Erkenntnis von der Immanenz des Göttlichen im Menschen, von der wesentlichen Gleichheit des Göttlichen und Menschlichen, kurz, die theoretisch und praktisch erwiesene Gotteskindschaft eine Innigkeit des religiösen Fühlens und eine Energie des sittlichen Wollens erzeugte, welche der transcendenten jüdischen Gottesidee nie erreichbar gewesen wäre, so musste auch hier die Erkenntnis von der Immanenz des Interesses im menschlichen Geiste und zwar als einer durch die Geistesgesetze geordneten Vorstufe des menschlichen Wollens Wunder wirken, welche die Stock- und Trichterpädagogik nie hatte ahnen können. Denn den Willen des Zöglings will der Erzieher in seiner Gewalt haben, er kann ihn aber nicht haben, da der Wille noch gar nicht da ist, sondern sich erst während der Erziehung bildet; das Interesse des Zöglings kann aber der Erzieher sehr leicht erzeugen und dauernd erhalten, das Interesse aber muss zum Wollen werden, wer also das Interesse hat, der hat den Willen, das ist ein Schluss, der noch viel richtiger ist als jener: „Wer die Schule hat, der hat die Zukunft", da ja hiermit noch gar nicht gesagt ist, wie er die Schule d. h. die Geister der Schulkinder hat.

So Gewaltiges auch hiermit die Herbart'sche Pädagogik leistet (resp. leisten kann), so hat sie doch im Grunde weiter nichts getan, als dass sie ein altes gutes Wort, das schon Jahrhunderte lang auf dem Gebiete der Naturforschung mit riesigem Erfolge angewandt wurde, auch auf dem Gebiete des geistigen Lebens zur Anwendung brachte, das Wort: „Natura non nisi parendo vincitur", d. h. sie hat die natura des kindlichen Geistes — wenn auch nicht die metaphysische sondern die psychologische — in ihrer gesetzmässigen Entwickelung erkannt, und nun gehorcht diese Natur ihren auf diese Gesetze gegründeten Massregeln. Es ist, wie Lichtenberg in seiner humoristischen Weise sagt: „Seitdem der Kalender angefangen hat, sich nach dem Himmel zu richten, seitdem richtet sich auch der Himmel nach dem Kalender" d. h. für uns: seitdem und soweit sich die pädagogische Weisheit nach den Gesetzen des

kindlichen Geistes richtet, seitdem und soweit richtet sich [illegible]ung der kindliche Geist nach der pädagogischen Weisheit. [illegible] durch

Diese Macht über den kindlichen Geist gibt aber die Herba[illegible]sse Idee. Wenn wir hiermit die ganz einzigartige Bedeutung Herbart's [illegible]en die Pädagogik ausgesprochen haben, ja wenn wir die Idee von dem durch das Interesse erziehenden Unterricht geradezu als eine erlösende Idee bezeichnen müssen, so wollen wir hiermit aber nicht behaupten, dass niemals und nirgends vor und ohne Herbart erziehend unterrichtet worden wäre, so wenig wir auf dem höheren Gebiete der Religion behaupten zu können glauben, dass niemals und nirgends vor und ohne Christus wahrhaft religiös gefühlt und rein sittlich gehandelt worden wäre. Denn wenn das Bewusstsein der Gotteskindschaft, das dem Menschengeist immanent ist, nie und nirgends vor Christus wenigstens in einzelnen Aeusserungen wahrhafte Religiösität und rein sittliches Wollen erzeugt hätte, so wäre das eine schwer zu erschütternde Verdächtigung gegen die Wahrheit jener Immanenz des Göttlichen, und ebenso ist es hier im Kleinen. Wenn der denkende Erzieher und der pädagogische Tact niemals vor und ohne Herbart das Interesse als die alles dominirende Grossmacht im kindlichen Geiste geahnt und gepflegt und als Vermittlerin des religiös-sittlichen Erziehungszweckes verwertet hätte, so würde schon deswegen die von Herbart dem Interesse zugewiesene psychologische Stellung eine sehr anzuzweifelnde sein, denn so unvermittelt wie etwa die Erfindung des Schiesspulvers oder der Buchdruckerkunst werden grosse psychologische Entdeckungen nicht gemacht.

Nein, es hat auch vor Herbart Herbartianer gegeben; nur hat Herbart das, was Tausende wackrer Erzieher vor ihm und nach ihm mit mehr oder minder Unklarheit ahnten und suchten, was sie mehr oder minder mit Heterogenem vermischten, was sie mehr oder minder nebenbei ausübten, das alles hat er zur klarsten Klarheit erhoben, von allem fremdartigen Beiwerk gereinigt und mit der Energie der Wahrheit als das Lebensprincip des pädagogischen Tuns erwiesen; und hätten jetzt nicht Viele von jenen Tausenden, so viele die Idee des erziehenden Unterrichts in ihrer göttlichen Nacktheit erschauten, ausgerufen: „Das wollten und suchten wir auch, er hat uns das Wort aus dem Munde genommen", dann würde die Herbart'sche Pädagogik in ihrer principiellen Wahrheit sehr anzuzweifeln sein.

Wir behaupten ferner nicht, dass die Pädagogik nun mit dieser Herbart'schen Leistung am Ende ihrer Entwickelung angekommen sei. Freilich die Theorie Herbart's d. h. die Idee des durch das Interesse den Willen bildenden Unterrichtes kann — wenn sie die Wahrheit und der psychologischen Entwickelung des kindlichen Geistes durchaus adäquat ist, wie wir ja glauben, — schlechthin nicht überboten werden und ist in sofern allerdings eine grundlegende, einzigartige Leistung, aber die theoretische Ausgestaltung dieser Idee und ihre practische Verkörperung in unseren erziehenden Schulen ist eine Aufgabe, die in ihrer endlosen Verzweigung kaum zu übersehen und in ihrer Riesenhaftigkeit auch der treuesten Arbeit und den gewaltigsten Anstrengungen der Erzieher zu spotten scheint.

Wir wollen auch mit der Hervorhebung der dem Herbart'schen Princip innewohnenden Machtfülle nicht behaupten, dass ihr gegenüber die Macht der Persönlichkeit des Erziehers, die erziehende Macht der Familie und des socialen Lebens null und nichtig seien, nein, Herbart's Princip gibt nur dem Unterricht die höchste ihm erreichbare Wirkungskraft und schafft ihn so zu einer jenen Mächten ebenbürtigen pädagogischen Grossmacht um und, was die Hauptsache ist, zu einem treuen Bundesgenossen, der ebenso kräftig die günstigen Einflüsse jener Factoren zu unterstützen vermag, als er selbständig ihren etwaigen schädlichen Einflüssen entgegenwirken wird.

Um so eifriger und bewusster soll der Erzieher, dem eine solche Macht in die Hand gegeben ist, sich der Arbeit des Unterrichtes hingeben, und sie ist des Schweisses der Edlen wert, sie kann keine Sisyphus-Arbeit sein. Wenigstens wird der Glaube an Herbart's Idee dem treuen Lehrer die felsenfeste Ueberzeugung geben, dass er, wenn überhaupt eine Umwandlung der Geister durch menschliche Einwirkung möglich ist, in und mit dem Interesse das unerschütterliche *δός μοι ποῦ στῶ* besitze, von dem aus allein die Welt des jugendlichen Wollens aus den Angeln gehoben werden kann.

Also unterrichte, um zu interessiren und interessire, um zum Wollen zu bilden.

Aus dem ersten Satz, der das Interesse als Ziel des Unterrichtes hinstellt, lassen sich mit Zuhilfenahme der Psychologie leicht und sicher die Grundprincipien der Didactik ableiten — wir erinnern nur an die Begriffe Individualität, Apperception, Selbstätigkeit und an die formalen Stufen — doch dies zu erweisen, ist hier nicht unsere Aufgabe und würde auch eine unnötige, weil schon bestens besorgte Arbeit sein (Zillers „Grundlegung“ und „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik“). Wol aber bedarf der 2. Satz: Interessire, um zum Wollen zu bilden, eines sehr wesentlichen Zusatzes oder vielmehr einer Ausfüllung mit materiellem Gehalt, die natürlich vom durchgreifendsten Einfluss auf die Qualität des zu erzeugenden Interesses sein muss. Denn es versteht sich von selbst, dass nicht jedes beliebige Wollen und folglich auch nicht jedes beliebige Interesse als Ziel des Unterrichtes aufgestellt werden kann. Als dieses Ziel bezeichnet Herbart, wie gesagt, das absolut wertvolle Ziel eines jeden Menschenlebens, den sittlichen Charakter (resp. die Anbahnuug desselben) und somit einen dauernden Zustand des menschlichen Willens, in dem er, mit bewusster Unterordnung unter die sittlichen Ideen, die Realisirung derselben in sich und um sich anstrebt. Wenn aber der reine Begriff des sittlichen Charakters den Träger desselben als das Glied einer übersinnlichen Welt darstellt, so verweist die Forderung der Realisirung jener Ideen auf die zahllosen und mannigfaltigen Formen und Verhältnisse und Bedingungen des irdischen Daseins, an welche die sittliche Persönlichkeit bei ihrer Ausgestaltung zunächst gebunden ist. Der Himmelsbürger kann zunächst nur als ein vielgewandter und vielfach tätiger Erdenbürger seiner höheren Bestimmung genügen, der eine sittliche Zweck seines Daseins kann zunächst nur durch die vielfach verschlungenen Mittel der irdischen

Verhältnisse realisirt werden. So tritt denn als die Grundbedingung der Sittlichkeit die Vielseitigkeit auf, und hiermit wird auch das durch den Unterricht zu erzeugende und der Sittlichkeit dienende Interesse sofort als ein vielseitiges bestimmt. In welch' innigem ursächlichen Verhältnis das vielseitige Interesse zur Sittlichkeit (Tugend) steht, wie es durch Ausfüllung des Gemüts die Herrschaft der Begierden, Launen und Leidenschaften erschwert und verhindert, wie es durch die Fülle der Kenntnisse und Fertigkeiten den Kindern des Lichtes die Mittel und Werkzeuge der weltlichen Klugheit gibt, durch die allein sie auf Erden zweckmässig wirken und sich zur Herrschaft erheben können, wie es den oft von den Umständen gebotenen Wechsel der Beschäftigungen und Zwecke erleichtert und ermöglicht und so durch die an ihm stammende Fülle des möglichen Handelns die Tugend nicht erdrücken lässt, während des Einseitigen Leben an einem Faden hängt und mit diesem zerschnitten wird, wie es auch schon an sich als formale Vollkommenheit der dem Geiste eigentümlichen Activität und Regsamkeit ein sittliches Gut und die Basis des sittlichen Strebens ausmacht und als Reichtum und Energie der geistigen Lebenskraft allein Reichtum und Energie des Wollens erzeugen kann, weshalb es auch schon als etwas unmittelbar Wertvolles Zweck des Unterrichtes sein muss, das alles ist von Ziller (Grundlegung S. 349—397) in gründlicher und überzeugender Weise nachgewiesen worden und braucht von uns nur anerkannt zu werden.

Wie und wodurch ist aber das vielseitige Interesse zu erzeugen? das ist die Cardinalfrage der Didactik. Die nächstliegende Antwort: durch vielseitigen Unterricht — ist eine sehr interimistische, sofort fragt es sich wieder: wie viele und welche Seiten soll denn der Unterricht haben? und erst die Antwort: so viele Seiten die zu unterrichtende Persönlichkeit hat oder haben soll, führt unsere Untersuchung auf festen Boden. Herbart hat bekanntlich den kindlichen Vorstellungskreis und folglich auch das Interesse, das ja nur an ihm haftet, nach seinem Inhalt geschieden in eine Vorstellungssphäre, die an dem Umgang mit beseelten oder als beseelt gedachten Wesen und in eine solche, die aus der Erfahrung an den Objecten der Natur entsteht, und schreibt demgemäss dem Unterrichte die Aufgabe zu, auf der einen Seite den beschränkten kindlichen Umgangskreis durch einen idealen Umgang mit bedeutenden Menschen und mit Gott zu erweitern und zu veredeln und so das Interesse der Teilnahme zu erwecken und zu verstärken, auf der andern Seite aber die Aufgabe, den Erfahrungskreis zu berichtigen, zu ordnen und zu bereichern und so das Interesse der Erkenntnis zu erwecken und zu nähren. Das Interesse der Teilnahme zerfällt aber in das sympathetische, sociale und religiöse Interesse, das Interesse der Erkenntnis in das empirische, speculative und aesthetische Interesse, Begriffe, die hier nicht weiter zu erörtern sind. Der Unterricht nun, welcher vorzugsweise die erste Gruppe von Interessen zu nähren hat, ist der historische, der die üblichen Fächer Religion, Geschichte und Literatur in sich fasst, der Unterricht, welcher vorzugsweise der zweiten Gruppe von Interessen zu dienen hat, ist der naturkundliche.

Ziller, dem wir uns hierin anschliessen, betrachtet nun den historischen Unterricht, den er wegen seines Hauptzieles den Gesinnungsunterricht nennt, und den naturkundlichen als die erste und wichtigste Reihe der Fächer, ihr ordnet sich als eine zweite Reihe unter die Sprache und die Mathematik, welche die formale Seite der historischen und naturkundlichen Fächer bilden und als solche nur ein mittelbares Interesse erwarten können; zur Mathematik, die auch eine Theorie der Gestalten gibt, gehört Zeichnen und Schreiben. Die dritte Reihe endlich enthält die Fächer, welche einzelne oder mehrere Gebiete der zwei ersten Reihen in eigentümlicher Weise behandeln, nämlich die Geographie, das Turnen, die technischen Arbeiten und den Gesang.

Was haben wir nun mit dieser näheren Bestimmung der durch den Unterricht zu erzeugenden Vielseitigkeit gewonnen? Nicht viel. Denn erstens scheint die Einheit des sittlichen Charakters durch diese neben einander gelagerte Vielheit der Fächer bedroht, und zweitens haben wir — genau besehen — nichts anderes gewonnen als eben Fächer d. h. leere Behälter, welche die Aufschrift dessen tragen, was hinein zu füllen ist.

Es erheben sich also die beiden Fragen: „Wie ist die notwendige Vielheit der Fächer mit der notwendigen Einheit der Persönlichkeit zu vereinigen?“ und zweitens: „Was ist der Stoff der einzelnen Fächer?“ Die erste Frage bezieht sich auf die Concentration des Unterrichts, ist wesentlich eine Frage der Methode und fällt daher mit der Frage nach dem Stoff nur insoweit zusammen, als die Lösungsversuche den Stoff in Mitleidenschaft ziehen, dagegen führt uns die zweite Frage direct auf unser Thema, auf die grosse Frage nach dem rechten Stoffe des pädagogischen Unterrichtes, eine Frage, die wir freilich nur in Bezug auf die historischen Fächer der Volksschule zu beantworten versuchen wollen. Die Ansichten der Pädagogen über den rechten Stoff des Unterrichtes gehen noch weiter auseinander als über die Frage nach der rechten Methode. Denn dabei zwingt auch die Gleichheit didactischer oder psychologischer Meinungen oder Principien nicht immer zu gleichen Ansichten über die Güte eines bestimmten Stoffes, hier spielt auch die individuelle Lebensanschauung und Weltauffassung des stoffwählenden Pädagogen eine grosse Rolle, und so wird auch die Objectivität und Consequenz der Gedanken, wie sie in der wissenschaftlichen Methodik herrscht, bei ihrer Anwendung auf die wirklich vorhandenen Lehrstoffe der Subjectivität und Willkür mehr als wünschenswert Spielraum geben müssen. Doch die Not drängt, wir müssen Stoffe behandeln, und deshalb wollen wir uns trotz dieser Schwierigkeiten nach den rechten Principien umsehen, die uns bei der Stoffauswahl leiten könnten; es muss ja solche Principien geben, so gewis es schlechte und gute Stoffe gibt.

Nach welchen Principien hat denn seither die Volksschule ihre Stoffe zuerteilt erhalten? Wir nennen zuerst das kirchliche Princip. Da die deutsche evangelische Volksschule als Mittel zum Zwecke der Kirchlichkeit des Volkes in's Leben gerufen worden war und wol auch nicht anders hätte entstehen können, so wurde ihr mit Recht die religiös-sittliche Bildung als Hauptziel gesteckt, aber man ging zu direct auf

dies Ziel los und wollte die Religiösität mit den gewaltigen Massen der unverdauten biblischen und Katechismusstoffe erzwingen. Doch man lähmte sie dadurch nur, und wenn dennoch jene Zeit eine religiöse war, so war dies nur die Folge der religiösen Tradition des Volkslebens und nicht des Schulunterrichtes; die ganze Vielseitigkeit dieses Unterrichtes war ein dürftiges Anhängsel an den alle Zeit verschlingenden Religionsunterricht und bestand in Lesen, Schreiben und Rechnen — das kirchliche Princip ist einseitig und ermangelt daher der erziehenden Kraft.

Wir nennen zweitens die von Fichte so bezeichnete „neidische Maxime.“ Sie herrscht in reactionären staatsmännischen- und Gesellschafts-Kreisen und möchte gern den beschränkten Wissenskreis der alten Volksschule, der ihr einst in bester Absicht zugewiesen wurde und vielleicht damals gar nicht reicher gewährt werden konnte, auch heute noch festhalten resp. wieder herstellen und verewigen, und zwar, wie sie sagt, zu Gunsten der durch die überhand nehmende Intelligenz verderbten und verringerten Volkssittlichkeit. Aber durch diese Reducirung wird nur Beschränktheit und Stumpfheit erzeugt, und das sind Quellen der Brutalität; reiches Interesse und frische Regsamkeit dagegen sind die Basis alles sittlichen Strebens (cf. Ziller, Grundleg. S. 384—389), und jene Maxime ist daher, wo sie nicht auf einem Denkirrtum beruht, als eine ganz unmoralische und unchristliche zu verurteilen und zu beklagen.

Das dritte Princip wollen wir als das fachwissenschaftliche bezeichnen. Es hat im steten Ringen mit der „neidischen Maxime“ Fach auf Fach, Wissensstoff auf Wissensstoff je nach dem Fortschritt der betreffenden Fachwissenschaft und nach dem Masse ihrer Verbreitung und Beliebtheit in die Volksschule geworfen, hat jedes Fach nur einer nötig erscheinenden Beschneidung und Abkürzung unterworfen, ist aber im Uebrigen ganz unbekümmert um die methodische Verarbeitung des einzelnen Stoffes und um die Verarbeitbarkeit der Gesammtmasse. Viel hilft viel, viel Nahrung stillt viel Hunger sagen die Anhänger dieses Princips und vergessen ganz, dass bei geistigen Dingen der Hunger erst erzeugt werden muss, und machen so den Mangel des kirchlichen Princips — die Ueberfülle des religiösen Lehrstoffes, auf die törichtste Weise wieder gut, nämlich durch die gleiche Ueberfülle von einem Dutzend anderer Lehrstoffe. Dass diese Ueberschüttung und Ueberbürdung mit Stoff, dieser „didactische Materialismus“ (Dörpfeld) ein tiefer Schaden unserer heutigen Volksschule ist, wird von allen Einsichtigen anerkannt. Aber nach welchem Princip soll man den Stoff bestimmen, ohne in die Einseitigkeit, Unsittlichkeit und unpädagogische Torheit des kirchlichen, neidischen und fachwissenschaftlichen Princips zu verfallen?

Das Interesse, welches eine Weg weisende Leuchte der Didactik war, muss auch zur Leuchte, zum Princip bei der Stoffauswahl gemacht werden. Und es versagt auch seine Dienste nicht, denn aus ihm ergibt sich sofort der Hauptgrundsatz: Nur das kann Lehrstoff sein, was den Zögling interessirt. Sollen wir nun sagen, interessiren kann oder interessiren muss? Das Gebiet des Ersteren ist ohne Zweifel viel grösser als des Letzteren, es gibt gar viele Stoffe, die durch

geschickte Behandlung oder auch durch ausserhalb derselben liegende Reizmittel (Ehrgeiz, Nutzen u. s. w.) interessant gemacht werden können, ohne es an sich zu sein, aber es gibt auch Vieles, dem — (auch bei ganz ungleicher Prädisposition der Kinder) sogar durch schlechte resp. gar keine Behandlung (z. B. bei unverarbeiteter Darbietung) die Fülle des Interesses nicht geraubt werden kann. Wir fordern nun als Herbartianer, dass auch bei vorausgesetzter pädagogisch richtiger Behandlung nur solche (historische) Stoffe bei dem erziehenden Unterricht zugelassen werden, die notwendig bei jedem normalen Zögling Interesse erwecken müssen, und zwar ein unwillkürliches und dauerndes Interesse; denn nur dann hat das Interesse einen Wert für die Willensbildung, wenn es frei im Zögling steigt, ihn als dauernde Regsamkeit durch die Schulzeit begleitet und als eine wachsen wollende Lebenskraft auch nach der Schulzeit beseelt. Die psychologische Vorbedingung aber für alle Vorstellungen, die als interessante in den Gedankenkreis eintreten sollen, ist die Aehnlichkeit, die Verwandtschaft mit den schon vorhandenen Vorstellungen, ihr Erwartetwerden von den letzteren, kurz die peinlichste Berücksichtigung der jeweiligen Individualität, der jedesmaligen und stets sich ändernden Apperceptionsstufe. Das ist ein folgenreiches Princip für die Stoffauswahl, das nur leider mehr theoretisch anerkannt als praktisch und consequent befolgt wird.

Wird dies Princip allein genügen? Braucht man dasselbe jetzt einfach auf die Fachwissenschaften, die ja selbstverständlich alle Unterrichtsstoffe implicite enthalten, anzuwenden, um den idealen Lehrplan zu haben, der dann bei methodisch richtiger Ausführung das Ziel des erziehenden Unterrichtes realisiren würde? Wir glauben nicht; denn die Fachwissenschaften enthalten wol die Resultate der menschheitlichen Entwickelung, das fertige geistige Besitztum der jetzigen Generation, aber nicht den Weg, auf dem alles jetzige Wissen, Können und Wollen errungen und erarbeitet worden ist; doch gerade dies Werden des jetzigen geistigen Besitzstandes kann für die Jugend, die ja das werden soll, was die jetzige erwachsene Menschheit ist, der einzig-interessante, wissen-, gemüt- und willen-bildende Stoff sein, und hiermit werden wir auf die culturgeschichtliche Entwickelung der Menschheit als den Hauptstoff des erziehenden Unterrichtes hingewiesen und damit zugleich auf denjenigen Pädagogen der Gegenwart, der mit der grössten Energie und mit allen Mitteln der pädagogischen Wissenschaft auf die unterrichtliche Verwertung der Culturgeschichte gedrungen hat und der zuerst ein theoretisch begründetes System culturhistorischer Stoffe für alle Schuljahre einer 8klassigen Volksschule aufstellte. Wir meinen den bedeutenden Vertreter der Herbart'schen Pädagogik, Herrn Professor Ziller in Leipzig.

Sein Unternehmen wird dadurch noch interessanter, dass er einerseits seinen culturhistorischen Stoffen die Lösung des oben berührten, wichtigen und schwierigen Problems der Concentration zuweist, andererseits aber die sich nötig machende Modification des culturhistorischen Princips für Stoffauswahl durch das Apperceptionsprincip in der Weise zu bewirken sucht, dass er die beiden Principien

in gewisser Hinsicht geradezu identificirt. Er behauptet nämlich, dass es eine Anzahl allgemein-menschlicher Culturstufen gäbe, von denen jede einer gewissen Stufe der kindlichen Einzelentwickelung — und somit auch der jedesmaligen kindlichen Apperceptionsstufe entspreche, dass also, wenn wir uns so ausdrücken dürfen, die jeweilige Stufe der Einzelentwicklung gleichsam eine die mehr formale Apperceptionskraft des kindlichen Geistes in der Verarbeitung des entsprechenden Culturstoffes mächtig unterstützende mehr materiale Apperceptionsstufe sei, und behauptet weiter, dass die von ihm gewählten culturhistorischen Stoffe, diese den Stufen der Einzelentwickelung entsprechenden Culturstufen darstellten.

Wenn Ziller's Behauptung unwiderleglich bewiesen wäre, dann könnte man sich gar kein vollkommneres Princip für die Auswahl des historischen Stoffes denken, und es müsste mit aller Entschiedenheit die Herrschaft desselben über den Lehrplan der deutschen Volksschulen angestrebt werden, aber gerade weil es so tief einschneidend ist, verdient es die teilnahmvollste Beachtung und verlangt eine entschiedene Stellungnahme, und gerade weil es von einem so bedeutenden Pädagogen herrührt, fordert es sowol als Theorie wie in praktischer Ausführung besonders von Seite derjenigen, die auf derselben Herbart'schen Grundanschauung stehen, die gewissenhafteste und schärfste Kritik heraus, nach dem Lessing'schen Grundsatz: „Einen elenden Dichter (resp. Pädagogen) tadelt man gar nicht, mit einem mittelmässigen verfährt man gelinde, gegen einen grossen ist man unerbittlich.“ Und diese Strenge ist hier um so mehr nötig, als es sich nicht blos um eine ästhetische Beurteilung handelt, deren Ausfall im Grunde Niemanden viel schaden kann, sondern um die Gestaltung des Gedankenkreises von Millionen Kindern Hier heisst es entweder anerkennen oder widerlegen, vielleicht auch teils bejahen, teils verneinen, und wenn letzteres geschieht, dann gilt es, positive Gegenvorschläge zu machen. Gehen wir nun an diese Aufgabe und versuchen in und mit dieser Kritik des bedeutendsten Versuches einer Theorie des Stoffes selbst Stellung zu der grossen Frage zu gewinnen.

Ziller betrachtet seine culturhistorischen Stoffe, wie oben erwähnt, auf der einen Seite als Concentrationsstoffe — diese Verwertung derselben ist aber eine mehr methodische Frage und wir haben deshalb auf dieselbe nur insofern einzugehen, als ihre Lösung eine wesentliche Beeinflussung der concentrirenden und concentrirten Stoffe zur Folge hat —, auf der andern Seite gelten sie ihm als Repräsentanten bestimmter Culturepochen und zwar solcher, welche bestimmten Stufen des wachsenden kindlichen Geistes entsprechen.

Betrachten wir nun diese Culturstufen im Ganzen und Allgemeinen, besonders in Bezug auf die behauptete Congruenz der Einzelentwickelung mit der Gesamtentwickelung. Lassen wir Ziller selbst reden. Er sagt (Grdl. S. 427) „Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muss ein Gedankenganzes und zwar wegen des sittlich religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungstoff als concentrirender Mittelpunkt hingestellt werden . . . .“ „Die Auswahl aber und

der Fortschritt der concentrirenden Mittelpunkte ist so einzurichten, dass sie teils der Entwickelung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Apperceptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen auf einander folgen müssen, entsprechen, teils den der Entwickelung des Einzelnen im Grossen correspondirenden Fortschritt in der Entwickelung der Geschichte der Menschheit, soweit er uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Culturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentiren." Hieraus folgert Ziller, dass folgende Stoffe die concentrirenden Mittelpunkte für die 8 Schuljahre sein „müssen:" 1) Das epische Märchen; 2) Die Erzählung des Robinson; 3) Die Geschichte der Patriarchen; 4) Die Richterzeit; 5) Die Königszeit in Israel; 6) Das Leben Jesu; 7) Die Apostelgeschichte; 8) Die Reformationsgeschichte (Katechismus). In und mit diesen Stoffen durchläuft der Zögling (Grdl. 156) „die seiner eigenen Entwickelung entsprechenden Hauptmomente in der uns bekannten Entwickelung der Menschheit", und in diesen allgemeinen „Entwickelungsstufen sind in der Tat die Hauptstationen für den gesetzmässigen Aufbau auch des Einzelgeistes angedeutet" (Seminarbuch im Jahrbuch von 1874, S. 113), und daher können die Stoffe für den Unterricht „nur dem Gedankenmaterial derjenigen culturgeschichtlichen Entwickelung entlehnt werden, die dem gegenwärtigen Geisteszustand des Zöglings parallel ist" (Allg. Pädag. S. 213). Aber bei diesen Sätzen bleibt uns vor der Hand noch mancherlei unklar.

Erstens: Meint Ziller, dass jede seiner 8 Stufen (so wollen wir kurzweg seine culturhistorischen Stoffe nennen) eine solche Hauptstufe repräsentire, die „auch der Einzelne immer wieder durchmachen müsse" (Seminarb. S. 113)? Meines Wissens hat sich Ziller nirgends darüber ausgesprochen, wie viele Hauptstufen der Entwickelung er annimmt, und ich kann nicht entscheiden, ob er vielleicht nur einige seiner 8 Stufen als solche Hauptstufen betrachtet, denn dass jede seiner Stufen eine solche Hauptstufe sein und also einer bestimmten Apperceptions- oder Einzelentwickelungsstufe entsprechen solle, ist kaum denkbar. Denn an und für sich in jedem Menschen als solchen innerhalb der Zeit vom 6. bis 14. Lebensjahre 8 Apperceptionsstufen anzunehmen, von denen jede gerade diesen und absolut keinen anderen Stoff fordere und vertrage, wäre doch eine allzu verwegene Behauptung; denn darnach, dass das 19. Jahrhundert der deutschen Volksschule 8 Schuljahre gewährt, hat sich doch Natur und Geschichte bei Anlage und Modification der Apperceptionsstufen schwerlich gerichtet, und fast jeder der Ziller'schen Stoffe liesse sich doch eventuell in jedem der 8 Schuljahre in bildender Weise behandeln, in erster Linie der neutestamentliche. Sollte es denn Ziller's Meinung sein, dass z. B. das Leben Jesu wirklich erst der 6. Apperceptionsstufe (dem 12. Lebensjahr) entspräche oder bringt er das Leben Jesu nur deswegen in das 6. Schuljahr, weil er die 3 Jahre vorher die zeitlich und sachlich vorausgehende und bedingende alttestamentliche Stufe behandelt hat?

Wir kommen dadurch auf einen zweiten Punkt, der uns ebenfalls nicht durch jene Citate aus Ziller klar gemacht zu werden scheint. Gilt ihm nämlich das Durchgemachtwerden müssen jener Stufen durch den Zögling als ein naturnotwendiges, das jedes Kind der Gegenwart auch ohne absichtlichen Unterricht in sich erfahren müsse, oder redet er nur von einem Durchmachenlassen, welches dann nur das beste und darum notwendige methodische Mittel wäre zu dem Zweck, dass der Einzelne „an der gegenwärtigen Bildung der Menschheit mit voller Kraft teilnehmen und in ihre Arbeit . . . auf rechte Weise eingreifen könne?“ mit anderen Worten: Betrachtet er die acht (oder wie viele er meinen mag) Apperceptionsstufen und Entwickelungsepochen des Einzelnen, denen seine 8 culturhistorischen Stoffe entsprechen sollen, als schon an und für sich nach den Geistesgesetzen existirende, wol abgrenzbare und bestimmbare und in jedem Kinde auch ohne Unterricht innerhalb der Zeit vom 6.—14. Lebensjahre auf einander folgende Entwickelungsstufen, oder sind diese Apperceptionsstufen wesentlich durch die künstliche Bearbeitung des Gedankenkreises im Unterricht erzeugte Stufen des kindlichen Aneignungsvermögens, so dass also nur die jedesmal im Unterrichte appercipirte Culturstufe die Appercipirbarkeit der nächsten Stufe bewirkte?

Das erstere könnte nach den oben angeführten Stellen als Ziller's Meinung betrachtet werden, doch gibt es auch Stellen, die mehr für das zweite sprechen. So sagt Ziller (Allg. Päd. 180), nachdem er die aus der allgemeinen Culturentwickelung zu gewinnende Geistesnahrung als die beste Förderung der Einzelentwickelung hingestellt hat: „Allerdings müssen die beiden Reihen der Geistesentwickelung, die der allgemein menschlichen und die der kindlichen mit einander übereinstimmen; unter dieser Voraussetzung*) sollte der Zögling eine jede der Hauptstufen in der allgemein menschlichen Geistesentwickelung durchmachen . . . .“, und weiterhin heisst es „Leider ist gegenwärtig schon dafür nicht ausreichend gesorgt, dass die Entwickelungsstufen des Einzelgeistes mit denen der Hauptculturepochen im Einklang stehen.“ Sonach wäre also die Congruenz der zwei Entwickelungsreihen auf der einen Seite mehr ein frommer Wunsch, dessen Erfüllung durch einen historisch aufsteigenden Unterricht wesentlich beschleunigt würde, und eine Voraussetzung, die nicht bewiesen ist, auf der anderen Seite aber eine Aufgabe der menschlichen Sorge d. h. doch wol der unterrichtlichen Tätigkeit, und somit nicht als eine naturgesetzliche Notwendigkeit zu betrachten.

Aber trotzdem heisst es auf derselben Seite: „Nach der Natur des Geistes kann er (der Zögling) ja, um zu den Höhepunkten der Bildung in der Gegenwart zu gelangen, nicht eine einzige jener Stufen wirklich überspringen; wenn nicht in geordneter, macht er sie in ungeordneter Weise durch“, und es bleibt bei der Alternative, meint Ziller: Ich will den mir nach Zahl und Inhalt bekannten Stufen

*) (Allg. Päd. 181) „Die Gesinnungsstoffe . . . . sind ausdrücklich auf die Uebereinstimmung unter den beiden Entwickelungsreihen berechnet.“

der kindlichen Entwickelung, also der Natur des kindlichen Geistes folgen, ich finde aber in der Geschichte der Menschheit ebenso viele diesen genau entsprechende allgemeine Stufen, und darum müssen die letzteren die absolut besten Stoffe für jede Stufe der Einzelentwickelung sein, oder meint er: Ich will die Zöglinge in beschleunigtem Tempo die Culturentwickelung der Menschheit durchmachen lassen, teile deshalb (weil ich 8 Schuljahre habe) diesen Stoff in acht möglichst einheitliche Stufen und mache durch die unterrichtliche Behandlung einer jeden Stufe das Kind zur Apperception der nächsten fähig? Ziller spricht sich, wie wir sahen, für Beides aus, es ist aber von vornherein nicht anzunehmen, dass ein so wissenschaftlicher Geist wie der seine in einer so eminent grundlegenden Frage sich in Widersprüchen bewegen werde, suchen wir also nach einer Lösung des Widerspruches, nach einer Vereinbarung beider Sätze in einem höheren dritten, und da nun unsere ganze Unklarheit über die Ziller'sche Fassung jener Congruenz der beiden Entwickelungsreihen im Grunde auf dem Fehlen einer speciellen geschichtsphilosophischen und psychologischen Begründung seiner sämtlichen 8 Culturstufen beruht, so liegt es nahe, die Klärung der Frage in der uns wirklich vorliegenden ausführlichen Begründung der Märchenstufe zu suchen (cf. Jahrbuch von 1869, S. 1—17). Da wir später bei der Einzelbesprechung noch einmal auf dieselbe zurückkommen müssen, wollen wir uns hier möglichst kurz fassen.

Die Argumentation ist folgende: Der Unterricht und sein Stoff hat sich an die beim Kinde vorhandene Geistesstufe anzuschliessen, um es darüber zu erheben. Der Geisteszustand aller normalen Kinder im sechsten Lebensjahr ist — und wir erkennen das an — ein solcher, worin bei aller individuellen Verschiedenheit doch in gleicher Weise die Einbildungskraft überwiegt. Die Märchen und deren poetische Weltauffassung sind ein Produkt der Phantasie der Völker in ihrer Kindheitsperiode, ihr Geist ist also in völliger Harmonie mit dem innersten Wesen des Kindes, und der Geist des deutschen Märchens also erst recht in Uebereinstimmung mit der dem deutschen Kinde eigentümlichen Natur- und Menschenbetrachtung. Daraus erklärt sich die Leichtigkeit des Verständnisses, die erfahrungsgemäs das Kind dem Märchen entgegenbringt, die Lust des Hörens von Märchen und der Drang darnach und deshalb müssen die Märchen „als das Fundament unserer schulmässigen Unterrichtsstoffe anerkannt werden“ (S. 9), von dem aus das Kind leicht und sicher zu der ihm als Menschen zukommenden begriffsmässigen Auffassung der Welt geführt werden kann.

Diese Argumentation beginnt mit der Fixirung der kindlichen Apperceptionsstufe und fixirt dieselbe als ein im allgemeinen durch die psychologische Form der phantasirenden Tätigkeit, also mehr in formaler Hinsicht, und im speciellen durch den individuellen Erfahrungs- und Umgangskreis, also mehr in materialer Hinsicht, determinirtes Auffassungsvermögen. Auf Grund dieser Feststellung, deren Richtigkeit wir zugeben, construirt dann Ziller seine Forderungen an einen dem Kinde congenialen Erzählungsstoff, um schliesslich die Erfüllung derselben durch den in den Märchen verkörperten Niederschlag der allgemein menschlichen resp.

volkstümlichen Kindheitsstufe nachzuweisen. Ganz prächtig, auf eine pädagogisch richtigere Weise kann ein historischer Schulstoff gar nicht fixirt werden; aber wenn es nur immer so bliebe oder so bleiben könnte! Aber Ziller scheint das zu glauben. Er denkt an eine natürliche Prädisposition des Zöglings für jeden der Stoffe, die analog dem Entwickelungsgange des Ganzen gewählt sind, und an deren Hand der Einzelgeist rasch nochmals die Gesamtentwickelung durchmacht. Das Durchmachen einer jeden Stufe dieser allgemeinen Entwickelung wird von einer entsprechenden Stufe der natürlichen Einzelentwickelung gefordert und, wenn diese Forderung vom Unterricht befriedigt wird, mächtig gefördert. Also denkt Ziller an Beides, an ein naturnotwendiges und an ein von ihm gefordertes und gefördertes (künstliches) unterrichtliches Durchmachen bestimmter Entwickelungsstufen, wobei es sich von selbst versteht, dass auch die Kunst die Natur bedeutend unterstützen nud zum rascheren Uebergang auf die nächst höhere Stufe fähig machen wird. Aber wie weiter von der Märchenstufe an? Die Pflege und Leitung der phantasirenden Tätigkeit geschieht schon mit Rücksicht auf die im Zögling anzubahnende begriffliche Auffassung von Natur- und Menschenleben und soll nur den naturgemässen Uebergang dazu bilden. Werden sich aber innerhalb des Entwickelungsganges dieser begrifflichen Weltauffassung, zu der auch die Menschheit fortschritt, solche naturnotwendige, von einander abgrenzbare und zählbare Stufen finden lassen und wird sich insbesondere die Identität derselben mit den den noch übrigen 7 Ziller'schen Stoffen entsprechen sollenden aber nirgends beschriebenen Einzelentwickelungs- resp. Apperceptionsstufen nachweisen lassen? Wir verneinen das ganz entschieden, wir können es nur für eine unberechtigte Uebertragung eines bei der Märchenstufe sich bewahrheitenden Princips auf spätere Entwickelungsstufen des jugendlichen Geistes ansehen, und werden es so lange nicht anerkennen, bis der geschichtsphilosophische und psychologische Nachweis erfolgt. Meint aber das Ziller gar nicht, was ja auch möglich ist, und denkt also nicht an acht scharf und, abgesehen von allem Unterricht, fixirbare Entwickelungsstufen des Einzelnen, sondern nur an eine ganz im Allgemeinen wachsende Entwickelung der begrifflichen Bildung, die in stetiger aber nicht messbarer Weise an Klarheit, Schärfe, Verknüpfung und systematischer Gliederung zunimmt und zwar bei dem Einzelnen sowol als bei der Gesamtheit, dann lässt sich von unserem Standpunkt aus eher mit Ziller reden. Wir geben ihm zu das stufenmässige mit naturgesetzlicher Notwendigkeit erfolgende Emporgehobenwerden der Einzelentwickelung durch die in Form des constanten Umganges auf das Kind wirkende Gesamtentwickelung, wir geben ihm zu, dass eine Reihe historischer Stoffe sich denken lasse, die wegen ihres Fortschreitens von einfacheren, durchsichtigeren Begriffsprodukten, Interessen und Culturleistungen zu complicirteren und höheren Resultaten auch nur ganz im Allgemeinen jener im Allgemeinen wachsenden Einzelentwickelung entsprechen, wir setzen aber hinzu, dass die in jedem Schuljahr erreichte Geistesstufe ebensosehr durch die unterrichtliche Bearbeitung der culturhistorischen Vorstufen als durch das

natürliche Fortschreiten des Zöglings mittelst Erfahrung und Umgang erzeugt wird, und dass folglich der Grund der Auswahl des jedesmal folgenden historischen Stoffes ebensosehr in der factisch vorliegenden unterrichtlichen Vorarbeit und in der objectiven Anschliessbarkeit des neuen Stoffes an den alten als in der subjectiven, gar nicht genau fixirbaren Einzelentwickelungsstufe zu suchen ist. Und weil eben diese naturnotwendigen Entwickelungsstufen des Zöglings so wenig greifbar und nach seinem Alter abgrenzbar sind, so kann eben weniger der Congruenzgedanke d. h. die Idee der im Einzelnen unbeweisbaren Congruenz der beiden Entwickelungsreihen die Auswahl der auf die Märchen folgenden Culturstoffe determiniren, als vielmehr die methodische Erwägung, dass die früheren Culturprodukte wegen der ihnen notwendig anhaftenden Kindlichkeit, Einfachheit und wegen der Enge des Gesichtskreises auf dem religiösen, sittlichen, politischen und industriellen Gebiet der kindlichen Apperceptionskraft mehr entsprechen werden als die späteren Culturleistungen, und dass wir daher beim Aufbau unserer historischen Schulstoffe nach Analogie des menschheitlichen Fortschrittes im Grossen und Ganzen sicher sein können, der natürlichen Entwickelung eines dem unabsichtlich wirkenden Culturfactoren der Gegenwart überlassenen Kindes keinen Zwang anzutun, sondern vielmehr es in seiner eigenen Entwickelung mehr oder minder stark zu unterstützen.

Mit diesem Zugeständnis der Möglichkeit und Nützlichkeit einer gegenseitigen Modification und Wechselwirkung zwischen den wol vorhandenen aber nicht genau erkennbaren und unterscheidbaren Einzelentwickelungsstufen und den scharf bestimmten allgemeinen Entwickelungsstufen haben wir uns Ziller wieder genähert, und schon die nächste Erwägung wird uns hierin einen Schritt weiter führen. Aus dem Bisherigen schon ist hervorgegangen, dass wir weniger in der Sache als in der Begründung von Ziller abweichen, indem wir wol auch einen der culturgeschichtlichen Entwickelung entsprechenden Gang des Unterrichts festhalten, nicht aber jeden Jahresstoff auf eine angeblich ihm correspondirende natürliche Einzelentwickelungsstufe gründen wollen, doch haben wir schon bei dem ersten Ziller'schen Stoff zugegeben, dass er der eigentümlichen Auffassungsweise des sechsjährigen Kindes entspreche, und wenn wir uns die vom 3. Schuljahre an als Culturstoffe auftretenden rein religionsgeschichtlichen Stoffe ansehen, so werden wir zweitens zugeben können, dass gewisse Formen der alttestamentlichen Frömmigkeit auch heute noch von Christenkindern event. ohne Religionsunterricht d. h. also naturgemäss durchgemacht werden, und dass folglich die unterrichtliche Behandlung der a. t. Stoffe einer Stufe der Einzelentwickelung entspricht, nur lässt sich diese Stufe nicht stricte auf das 3.–5. Schuljahr (9.—11. Lebensjahr) einschränken, da sie ja bald früher bald später eintritt und sehr oft auch bei Erwachsenen als eine erstarrte Form der jugendlichen Religiösität fortdauert.

Und so mag es noch mehr, auf jeden Fall aber keine acht — das Genauere wird sich später zeigen — Stufen der Einzelentwickelung geben, die, ohne nach Jahren abgrenzbar zu sein, eine gewisse Prädisposition für solche historische Stoffe haben, welche eine ähnliche Stufe

eines historischen Gesamtlebens darstellen. Mehr als dies können wir dem Ziller'schen Satz von der naturgesetzlichen Congruenz der beiden Entwickelungsreihen, der leider mehr durch häufiges Ausgesprochenwerden als durch sorgsame Begründung in Ziller's Werken hervorsticht, nicht an Wahrheit zugestehen. Doch wie gesagt in der Sache d. h. in der Forderung eines culturgeschichtlichen Ganges des Unterrichtes auf Grund einer gewissen Prädisposition der kindlichen Geistesentwickelung für diesen Gang stimmen wir mit Ziller überein, und das kann wol auch nicht anders sein, da wir ja diesen Gedanken ebendaher haben, woher ihn Ziller hat, von Herbart.

Herbart musste ja seinem grossen Princip des Interesses getreu auch nach Stoffen suchen, die Interesse erzeugen konnten, und geleitet von einer persönlichen Vorliebe*) und der Rücksicht auf die Gymnasialbildung, fand er als dem jugendlichen Interesse besonders nahe liegend die Homerischen Dichtungen, insbesondere die Odyssee.

Er argumentirt so (a. a. O. S. 291). Der „Anfangspunkt für die Reihe der fortschreitenden Teilnahme“ kann nicht „in der jetzigen Wirklichkeit liegen.“ „Die Sphäre des Kindes ist zu eng und zu bald durchlaufen, die Sphäre der Erwachsenen ist bei cultivirten Menschen zu hoch, aber die Zeitreihe der Geschichte endet in die Gegenwart, und in den Anfängen unserer Cultur, bei den Griechen, ist durch die klassische Darstellung eines idealischen Knabenalters — das auch der Knabe der Gegenwart durchleben soll (S. 426) — durch die homerischen Gedichte ein lichter Punkt für die gesamte Nachwelt fixirt worden.“ Beginnt man also hiermit die Reihe der Teilnahme, so „ist man sicher dem Interesse des Knaben Begebenheiten darzubieten, deren er sich ganz bemächtigen und von wo aus er übergehen kann zu unendlich mannigfaltigen eigenen Reflexionen über Menschheit und Gesellschaft und über die Abhängigkeit beider von einer höheren Macht“. Die Odyssee, so wird weiterhin (S. 345) gründlich nachgewiesen, ist es, welche allein die vielen und hohen pädagogischen Forderungen, die Herbart im Namen des Interesses und der daraus hervorgehenden Willensbildung an eine Erzählung für Knaben stellt, befriedigen kann, die Odyssee ist es, welche sich vorzugsweise (S. 293) „zur ersten historischen Darstellung fremder Sitten und entfernter Zeiten“ eignet, die mit der ferneren griechischen Geschichte „vorzugsweise fähig ist, die ersten historischen Hauptbegriffe, gleichsam die Form aller Geschichte darzureichen“, und sie hat darum als die beste Propädeutik alles historischen Unterrichtes zu dienen. Zur Auswahl dieses historischen Stoffes wurde Herbart entschieden bestimmt durch die Erwägung, dass dem Knabenalter von heute und aller Zeiten am besten die klassische Darstellung eines Volksknabenalters entsprechend und interessant sein müsse. Es wird hiermit gewis die Ziller'sche Idee angedeutet, aber es findet sich noch eine Stelle, die wir vielleicht noch mit mehr Recht als die Geburtsstätte des Ziller'schen Congruenzgedankens betrachten können. Es heisst (a. a. O.

*) „Der Odyssee verdanke ich ..... grösstenteils meine Liebe zur Erziehung.“

S. 441): „Diese Wahrheit (d. h. der Dichter und Historiker in Darstellung ihrer Zeit) ist continuirlich modificirt nach anderen und anderen Zuständen des Menschen in Zeiten und Räumen. Und die Empfänglichkeit für sie modificirt sich continuirlich mit dem Fortschritt des Alters. Es ist Pflicht des Erziehers zu sorgen, dass diese und jene Modificationen stets richtig auf einander treffend mit einander fortgehen mögen.“ Ist das nicht ganz Ziller? Nein, wir behaupten vielmehr, dass Ziller nur in übereifriger Erfüllung dieser „Pflicht des Erziehers“ über das hier von Herbart gesteckte rechte Ziel hinausgeschossen hat. Denn Herbart folgert sofort aus jenem Satz: „Darum chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neueren“ und reiht (S. 446) an die Widerholung dieses Satzes die Worte: „Dafür hat der Lehrplan zu sorgen, indem er für das frühe Knabenalter den Anfang in der griechischen, für das mittlere den Anfang in der römischen und für das Jünglingsalter die Beschäftigung mit den neueren Sprachen anordnet.“ Also nur drei Hauptstufen der Einzelentwickelung getraut sich Herbart zu unterscheiden. Das ist doch eine Bestätigung unserer Ansicht, dass diese Stufen nur ganz im Allgemeinen zu bestimmen seien und auf eine Uebereinstimmung der chronologisch aufsteigenden Geschichtsreihe mit ihnen nur ganz im Allgemeinen zu rechnen sei. Sollte freilich Ziller dasselbe oder etwas ähnliches meinen, was nicht ausser aller Möglichkeit steht, dann hat er eben zu undeutlich gesprochen — wenigstens für uns, die wir nicht zu seinem Schülerkreise gehören — und wir haben unnötiger Weise polemisirt.

Die übrigen Ziller'schen Gedanken über die Notwendigkeit und den Wert des culturgeschichtlichen Ganges des Unterrichtes, denen auch wir schon unsere Zustimmung gaben, finden wir bei Herbart im Originale wieder.

Wenn Herbart „die ästhetische Darstellung der Welt“ d. h. die Darstellung der Menschengeschichte im Lichte der sittlichen Beurteilung als das Hauptgeschäft, als das Ideal der Erziehung bezeichnet (S. 284, 288), so liegen dieser Forderung die Gedanken zu Grunde, dass „in Jedem von uns die ganze Vergangenheit lebe“ (302), dass folglich die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher sei (337), und dass ebendeshalb „der Schatz von Lehre und Warnung, von Regeln und Grundsätzen, von angenommenen Gesetzen und Einrichtungen, welche die früheren Geschlechter vorarbeitend den späteren überliefern, zu den stärksten psychologischen Kräften gehöre, die es geben kann (S. 337 Anm.).“ Diesen „ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche“ muss nun die Menschheit, wenn sie das höchste tun will, was sie kann, „dem jungen Nachwuchs concentrirt“ darbieten (a. a. O. S. 337), aus diesem „allgemeinen Vorrat“ muss nach dem Spruche: „Prüfet Alles und das Beste behaltet“ eine Auswahl getroffen werden, wie sie dem Zwecke zur Tugend zu bilden, entspricht (cf. Werke, ed. Hartenstein, VIII. S. 398). „Und um diesen Weg der Charakterbildung zu finden, was können wir Besseres tun als den Spuren der moralischen Bildung des Menschengeschlechtes selbst

nachzugehen? uns an der Hand der griechischen Geschichte in die Schule des Socrates einführen zu lassen .... dann mit sehr willigem, ehrfurchtsvollem Gemüt in die Mitte der Jünger Christi treten, und nachdem wir ihm mit unseren Augen und Herzen gen Himmel gefolgt sind, nun mit erhobenem Geist dem Gange der Weltgeschichte weiter zusehen." („Bericht an Herrn von Steiger" a. a. O. S. 55).

Der Erzieher, der diesem Winke folgt, wird dann in dem „nachahmenden Fortschritt seines Zöglings eine Versinnlichung des grossen Aufsteigens der Menschheit erblicken" (a. a. O. S. 348) und wird dadurch am besten sorgen für die Teilnahme der Kleinen, „welche die Gegenwart noch nicht begreifen, und für welche eben darum das Vergangene die wahre Gegenwart ist" (a. a. O. 426). Denn „was heisst hier (bei menschlichen Verhältnissen) das Nahe? (a. a. O. S. 344). Sieht man nicht die W e i t e zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen? Sie ist so gross wie die Zeit, deren lange Folge uns auf den gegenwärtigen Punkt der Cultur und des Verderbnisses trug." Also soll der Erzieher die Kinderzeit seiner Zöglinge mit der Kinderzeit eines klassischen Volkes nähren und überhaupt „Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückführen." (a. a. O. S. 349).

Wir könnten noch manche Stellen anführen (z. B. die schöne Gedankenreihe S. 427), die beweisen, dass Herbart der Ueberzeugung war, nur die werdende Menschheit könne und müsse das Interesse des werdenden Menschen in genügender Reinheit und Tiefe gewinnen, und dass er daher für die fortschreitende Teilnahme des Zöglings die lebendige und „ästhetische" Darstellung bedeutender Menschheitsstufen in chronologischer Folge mit aller Entschiedenheit als die einzig wirksame Unterrichtsarbeit hingestellt hat. Warum er das getan, hat er — wie wir sahen — durch allgemeine Sätze dargelegt, denen wir entschieden beipflichten, und die auch als selbstverständliche eines Beweises kaum bedürfen.

Indessen könnte es nichts schaden, wenn wir seine Grundgedanken auch von solchen Männern bestätigt fänden, deren geschichtliche Betrachtungen und Forschungen nicht von der Rücksicht auf deren pädagogische Verwertbarkeit beeinflusst waren. Wir nennen H e r d e r und L o t z e. In seinen „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit" (ed. H. Kurz) stellt Herder also das Ziel des Menschen und der Menschheit die Humanität hin (cf. S. 155, 292, 498). Das Werden dieser Humanität ist die Geschichte der Menschheit. Der eine Factor dieses Werdens ist Gott, der den Keim zur Humanität in die Menschennatur gelegt und durch fortwährende Herstellung der natürlichen Bedingungen und organischen Kräfte sowol als auch von eben so offenbaren als unbegreiflichen Förderungen die allmälige Entfaltung jenes Keimes ermöglicht (das nennt Herder die göttliche Erziehung des Menschengeschlechtes), der andere Factor ist der Mensch und dessen ureigene Arbeit an sich, an seines Gleichen und an der Natur; die jeweilige Stufe der Humanität ist sonach — vom menschlichen Standpunkt aus — im Wesentlichen identisch mit der Summe der Einwirkungen des Einzelnen und der Gesamtheit auf den Einzelnen und die Gesamtheit und daher das Produkt der gegenseitigen menschlichen

Erziehung. Diese geschichtliche Entwickelung der Menschheit durch gegenseitige Bearbeitung, die in Wahrheit eine zweite Genesis des Menschen ist (a. a. O. 265), und die man seine Cultur nennen kann, muss den Einzelnen, der in sie hineingestellt ist, als ein Produkt aller Anderen erscheinen, die vor ihm lebten, dem Ueberschauenden aber als „eine Kette der Geselligkeit und bildenden Tradition vom ersten bis zum letzten Gliede“ und als ein stetiger Fortschritt (a. a. O. 518).

Die Menschheit existirt aber nur in Völkerindividuen, die auf eigenen Bahnen, gleichsam um die Wette und einander zum Mitstreben auffordernd, und in ihrer mehr oder minder beschränkten Sphäre ein Höchstes erreichend dem Ziele der Humanität zustreben. Das ideale Ziel des allgemeinen Strebens, die volle Humanität, ist in der Person Christi erreicht und verkörpert. Soweit Herder.

Auch Lotze, der in seinem „Mikrokosmus“ eine Wiederholung des Herder'schen Unternehmens unter den veränderten Anschauungen der Gegenwart darbieten will (cf. Einleitung 19) hält im Allgemeinen fest an dem Gedanken einer göttlichen Erziehung des Menschengeschlechtes, die das, was der Mensch seiner Idee nach sein soll, ihn als seine eigene Tat stufenweise verwirklichen lässt (a. a. O. III. 22, 26), aber er weist auch hier auf den bedeutsamen Unterschied zwischen der menschlichen Einzelerziehung und der göttlichen Gesamterziehung. Denn das eine Mal gilt die Erziehung dem Einzelnen, es ist stets „einer und derselbe, der besser wird, die Nachteile seiner Fehltritte trägt, die Frucht seiner Busse geniesst, und das früher besessene Gut, wenn es dem Fortschritte der Bildung geopfert werden musste, wenigstens als selbsterlebtes Glück in seiner Erinnerung aufbewahrt“, dort aber ist die Erziehung „auf die Reihenfolge der menschlichen Geschlechter verteilt“, sie lässt „Spätere die Früchte geniessen, die aus der unbelohnten Anstrengung, oft aus dem Elend der Früheren hervorwachsen“, sie setzt „nicht in demselben Zögling an die Stelle des Unvollkommneren das Vollkommnere, sondern wirft den Unerzogenen weg, um an einem Anderen wachsende Erfolge der Bildung hervorzubringen.“ (a. a. O. S. 23).

Zudem hat es, wenn man jedes Zeitalter für sich in's Auge fasst, „nie eine Periode der Gsschichte gegeben, in welcher die ihr eigentümliche Bildung die ganze Menschheit oder auch nur die Gesamtheit des einen Volkes durchdrungen hätte, das deren vorzüglichster Träger war.“ „Alle Stufen und Schattirungen (a. a. O. S. 24) sittlicher Roheit, geistiger Stumpfheit und leiblichen Elends haben sich stets neben der gebildeten Feinheit des Lebens, dem hellen Bewusstsein über die Aufgaben des menschlichen Daseins und dem freien Genuss der Vorteile bürgerlicher Ordnung vorgefunden. Die Menschheit gleicht in den verschiedenen Augenblicken ihres geschichtlichen Fortschrittes nirgends einem zusammenhängenden klaren Strome, der mit gleicher Geschwindigkeit aller seiner Teile flösse; sie gleicht vielmehr einer Masse, deren grössere Hälfte zäh und langsam fortschreitend sehr bald sich in den gewöhnlichsten Hindernissen des Ufers verfängt und dort zu untätiger Ruhe erstarrt; es ist immer nur ein dünner Stromfaden, der im Sonnenschein glänzend sich mit unbesiegbarer Lebendigkeit durch die Mitte dieser trägen Schichten

fortarbeitet" und nur „zuweilen an Breite sich ausdehnt." (NB.! Dass gerade das Verfolgen dieses „Stromfadens" die Aufgabe des culturgeschichtlichen Volksschulunterrichtes sein muss, versteht sich nach dem Gesagten von selbst).

Es heisst weiter: (S. 27) „Zunächst ohne Zusammenhang mit der Vergangenheit tritt jeder Einzelne in's Leben mit den natürlichen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Leidenschaften seiner Gattung, die wenig durch den Verlauf der Geschichte geändert werden, und die, so weit sie sich ändern, doch für den, der mit ihnen geboren wird, ebenso eine unverdiente als bewusstlos empfangene Naturausstattung bilden, wie ihr Temperament eine solche für die Vorfahren war."

... „Die Einwirkung der Geschichte beginnt erst damit, dass in den Zuständen, die er vorfindet, in die er sich einzugewöhnen, die er zu benutzen und zu bekämpfen hat, Jeder die Arbeitsergebnisse seiner unmittelbaren Vorfahren antrifft. Ohne Zweifel ändert sich damit im Verlauf der Geschichte auch die Form der Entwickelung, die der Einzelne erlebt; aber sie ändert sich keineswegs in der Weise, dass jedem Späteren eine um so reichere, um so bewusstere Uebersicht des Bildungsganges der Menschheit zu Teil würde, je länger bereits die Vorzeit sich bemüht hat, die einzelnen Stufen desselben zu überwinden. Denn eben von dieser innerlichen Arbeit, welche das errang, wovon er selbst gleich beginnen kann, pflanzt sich das Bewusstsein nicht oder höchst unvollkommen fort; nur die fertigen Ergebnisse treten als eine grosse Summe von Vorurteilen, deren Begründung vergessen ist, in die Bildung des Späterkommenden ein." Aber diese Tatsache birgt neben den selbstverständlichen Vorteilen den grossen Nachteil in sich, dass das frische freudige Ringen und Streben und Kämpfen, welches die erwerbende Generation beseelte, erstirbt, und dass an seiner Stelle ein gewisser „Instinct der Cultur" entsteht, der „immer mehr und mehr Elemente der Gesittung ergreift und sie als unlebendig gewordenen Besitz der Selbsttätigkeit entzieht, durch die sie einst errungen wurden." (NB.! Dass der Unterricht viel tun kann und muss, um dieser Abtötung des selbsttätigen Interesses entgegenzuwirken, die auch die höchsten wissenschaftlichen und religiös-sittlichen Errungenschaften ergreift, um diesen Mangel an innerem Wiedererleben, an frischem Staunen über das Wunderbare des menschlichen Fortschrittes abzuschwächen, liegt auf der Hand. Die unterrichtliche Darstellung eines jeden Culturerwerbs muss eben auf Grund der lebendigsten Darstellung der jedesmaligen bedingenden Vorstufe den Fortschritt zur höheren Stufe als einen solchen mehr finden lassen als geben, und so wenigstens den Schein einer Selbsterarbeitung des längst Gewonnenen erwecken und damit zugleich das freudige Staunen von neuem erzeugen, das die Zeitgenossen einer grossen Culturleistung beseelte, das aber der Erwachsene von jetzt meist längst verlernt hat). Trotz alledem, trotzdem insbesondere mit jeder untergegangenen Cultur der Verlust von Geistesgütern zu beklagen ist, die nie so wiedergekehrt sind, die nie ungeschmälert sich mit der Geistesarbeit der Nachkommen verknüpften (a. a. O. 21), bleibt es dabei, dass „die Bildung eines späteren Zeitalters" fasst ausnahmslos eine Weiterent-

wickelung der Antriebe ist, die es von seinem vorangehenden erhalten hat;" die Bedingung hierfür ist aber „die wirkliche Ueberlieferung des bereits Vorhandenen." (a. a. O. S. 81). Und die bewusste Ueberlieferung des Culturerwerbs — so schliessen wir unsere Abschweifung zu den Geschichtsphilosophen — soll eben die Aufgabe des culturgeschichtlichen Volksschulunterrichtes sein, natürlich innerhalb der Einschränkungen, die der Volksschule als solcher geboten sind. Hiermit sind wir wieder auf die Ziller'schen Culturstufen zurückgekommen, die eben nicht mehr und nicht weniger als die praktische Ausführung der von Herbart und und jenen zwei Denkern ausgesprochenen geschichtsphilosophischen Grundidee sein wollen.

Wie verhalten sich nun die Ziller'schen Reformvorschläge auf der einen Seite zu Herbart's Anschauung und auf der anderen Seite zur gewöhnlichen Praxis der Volksschule? Herbartisch ist der grundlegende Satz, dass für den werdenden Menschen nur das Werden der menschheitlichen Cultur, insofern es im Lichte der sittlichen Beurteilung dargestellt und aufgenommen werde, von absolutem Interesse sei, und dass deshalb ein chronologisches Aufsteigen von den älteren Stufen zu den neueren, höheren Stufen sich als nötig erweise, Herbartisch ist die Ziller'sche Forderung, dass es „klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen" sein müssten, die der Betrachtung zu Grunde gelegt werden sollen — man denke nur an Herbart's Wort: „Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind der Erziehung wenig wert" (292), denn nur klassische Darstellungen laden stets den Zögling zur lohnenden Rückkehr ein, nur sie geben dem Interesse und der Begeisterung des Lehrers dauernde Nahrung (318), nur aus ihnen spricht die Vergangenheit „mit volltönender, lebender Stimme" zu aller Gegenwart (427), Herbartisch ist der Ziller'sche Satz, dass nur grosse, ganze, massig und zusammenhängend auftretende Stoffe die Teilnahme in genügender Tiefe erregen und so charakterbildend wirken können — wir erinnern nur an Herbart's Wort: „Die grosse sittliche Energie ist der Effect grosser Scenen und ganzer unzerstückter Gedankenmassen (cf. die tiefe Begründung S. 91 f. und 482—484).

Was ist aber Ziller's eigenes Verdienst in dieser Sache? Abgesehen von der beredten und eindringlichen Verkündigung von Herbart's Gedanken ist es die Uebersetzung der Idee aus dem Gebiet des Gymnasiums in das der Volksschule, eine Uebersetzung, die sich vor allem in der Beschränkung des dort zu bietenden gesamten Culturlebens auf die sittlich-religiöse Entwickelung der Menschheit documentirt. Der sittlich-religiöse Zweck aller und also auch der Gymnasialbildung ist beibehalten, aber in Rücksicht auf die beschränkten Mittel der Volksschule ist die Breite der Basis entsprechend der verminderten Höhe des Gedankengebäudes verengt, und es werden an und für sich wichtige Gebiete des Culturlebens samt den dieselben anbauenden Culturvölkern aus dem Lehrplan ausgewiesen, um nicht die Vertiefung in die dem Erziehungszweck directer dienenden Stoffe zu hemmen. Darum führt Ziller den Zögling nicht wie Herbart vorgeschlagen, von Socrates und den Griechen zu Christus, sondern von den Patriarchen und Propheten und weist

somit der Patriarchengeschichte ungefähr die Stelle an, die Herbart der Odyssee zugewiesen hatte.

Doch hier erhebt sich die Frage, ist diese Beschränkung nicht eine zu grosse, ist die Culturleistung der Griechen und Römer nicht eine zu bedeutende, in die deutsche Vergangenheit und Gegenwart zu tief eingreifende Macht, als dass sie die Volksschule ignoriren könnte?

Doch das will ja auch Ziller nicht. Er sagt im Seminarbuch (S. 185) „Die alte Geschichte, soweit sie in die Volksschule hereinzuziehen ist, tritt hier nicht selbständig auf, sondern als Einschaltung in die biblische und deutsche Geschichte, so die Geschichte der Aegypter, Griechen und Römer“ und (Grdl. S. 428) „Für die Volksschule muss die Geschichte der Offenbarung ... im Mittelpunkt stehen, nur dass die Fäden, die sie mit der allgemeinen Geschichte verknüpfen, in besonderen Lehrstunden sorgfältig zu verfolgen sind.“ Hiernach soll also nur die biblische und die deutsche Geschichte als selbständiger, direct die Gesinnung bildender (historischer) Stoff behandelt werden, die orientalische (cf. Grdl. 429) und klassische dagegen nur als Einschaltung d. h. doch wol im Dienste der Offenbarungsgeschichte, soweit sie gewisse Perioden derselben deutlich und verständlich machen kann. Damit ist freilich noch nichts über die Ausdehnung jener Einschaltungen gesagt, sie lassen sich sowol in Bezug auf die Länge der zu behandelnden Periode als auf die Gründlichkeit der Behandlung sehr verschieden denken. Eine bestimmte Entscheidung Ziller's über die Begrenzung des klassischen Stoffes ist uns nicht bekannt, und auch wir wollen hier diese Entscheidung nicht geben, die immer mehr oder weniger von subjectiven Erwägungen und Wertschätzungen abhängen wird. Aber einen Punkt wollen wir noch hervorheben. Der Grund, welcher der orientalischen und klassischen Geschichte Existenzberechtigung im Lehrplan der Volksschule gibt, ist allerdings ihr Zusammenhang mit der heiligen resp. mit der deutschen Geschichte, aber wenn sie nun auf diese Weise Existenz im Lehrstoff erhalten hat, warum soll man sie nicht etwas gründlicher behandeln als einen Teil der ästhetischen Darstellung der Welt, und zwar einmal in mehr negativer (comparativer) Weise als eine Folie zum richtigen Verstehen und Wertschätzen der sittlichen und religiösen Höhe der alt- und neutestamentlichen Stufe sowol als auch der Eigentümlichkeit des deutschen Wesens, und dann mehr in positiver Weise durch Darlegung der vielen eigenartigen und grossartigen Tugenden und Vorzüge des Hellenen und des Römers. Dass diese Darstellung der römischen und griechischen Culturstufe reiches und freies Interesse hervorrufen, innige Teilnahme erwecken, vielfache Uebung im religiös-sittlichen Urteilen und im phantasirenden Handeln gewähren würde, ist wol ausser allem Zweifel, ebenso sehr ist die Bedeutung anerkannt, die der Contrast der klassischen Welt zur jüdisch-christlichen und auch zur deutschen Cultur für die Würdigung der beiden letzteren hat — so betont z. B. Herbart ausdrücklich (S. 291), dass er für die langsame Ernährung und Verstärkung der Gottesidee nur ein Mittel kennt, „dies nämlich, sie dauernd durch den Gegensatz zu bestimmen“ — aber diese intensivere Behandlung der griechisch-römischen Cultur und Geschichte würde sich

dann freilich nicht mehr mit dem Gedanken rechtfertigen lassen, dass diese Stoffe den biblischen zu dienen und nur zu dienen haben, sondern nur mit der Auffassung, dass sie in Gemeinschaft mit ihnen als ein zwar schwächerer aber nicht zu verachtender Bundesgenosse den Interessen der Teilnahme dienen sollen. Die Zeit zu diesem Dienst würde sich in der 8klassigen Bürgerschule, von der hier die Rede ist, sicherlich finden und zwar, ohne dass die biblische Geschichte dadurch geschädigt würde.

In welchem Verhältnis stehen nun die acht culturhistorischen Stoffe Ziller's zu den in der Volksschule seither üblichen historischen Stoffen? Dass sie abgesehen von den Märchen und Robinson sämtlich schon lange in der Volksschule behandelt werden, brauchen wir nicht erst zu sagen, aber der grosse Unterschied liegt in dem Warum und in dem daraus sich ergebenden Wie der Behandlung. Die erste Antwort auf das Warum ist bei Ziller und der Volksschulpraxis gleich, beiden gelten die biblischen Stoffe als die mächtigsten Mittel zur Erreichung des religiös-sittlichen Erziehungszweckes. Aber Ziller betrachtet die a. t. Stoffe als eine historische und folglich auch allgemein menschliche und deshalb von der Pädagogik zu respectirende und verwertende Vorstufe des Christentums und der christlichen Gesinnung und lässt sie darum durchaus und als ein zusammenhängendes Ganze v o r den n. t. Stoffen auftreten, worin wir uns ihm unbedingt anschliessen. Die gewöhnliche Schulpraxis ignorirt diese in der historischen und in der Einzelentwickelung sich zeigende ähnliche Stufenfolge, betrachtet die a. t. Stoffe als den neutestamentlichen gleichartige oder gar gleichwertige Stoffe, die man deshalb auch in jedem Schuljahr neben einander behandeln könne, und daraus ging die oft jedem Schuljahr vorgeschriebene Behandlung der Heilsgeschichte in concentrischen Kreisen hervor, so dass fast alle Klassen den ganzen Offenbarungsgang durchzumachen haben und sich nur durch den stets wachsenden Umfang ihrer Stoffganzen und im besten Falle durch eine grössere Betonung bald des A. T. bald des N. T. in ihren Pensen unterscheiden. Dass diese heillose Vermengung der verschiedensten religiösen und sittlichen Standpunkte und Auffassungsweisen keine zu ihrem Rechte kommen und auf die Altersstufe gesetzt werden lässt, wo sie durch Harmonie mit der Apperceptionsstufe und der Einzelentwickelungsstufe am kräftigsten wirken kann, brauchen wir wol nicht erst zu beweisen, und ebenso klar ist, dass das nächste Ziel des erziehenden Unterrichtes, das Interesse durch jenes beständige Vermengen des Heterogenen, durch das ewige Repetiren, das fortwährende Vermischen von bekannten (und meist wichtigeren) mit unbekannten (meist unwichtigeren) Stoffen, durch die aus der fortwährenden Unterbrechung resultirenden Hemmung des Gedankenlaufes und durch das drückende Gefühl des Nicht-von-der-stelle-kommens sehr schwer geschädigt werden muss. Darum hinweg mit den concentrischen Kreisen! Nein, wir wollen dem Herbart-Ziller'schen Grundsatz folgend die alt- und neutestamentliche Stufe in der synthetischen Darbietung sauber auseinander halten und beide in grossen zusammenhängenden Massen und im Anschluss an die geschichtliche Folge nach einander geben, wodurch

natürlich gründliche Repetitionen und sorgfältige Verwertung der a. t. Geschichte bei der n. t. und bei dem Katechismusunterricht nicht ausgeschlossen sind; die klassische poetische Darstellung aber, die Herbart auch fordert, bietet uns die Bibel selbst in unübertrefflicher Weise.

Wir wollen nunmehr zur Besprechung der einzelnen Ziller'schen Stufen übergehen und wollen hierbei auch den Congruenzgedanken nochmals im einzelnen prüfen, und zwar wird es sich jetzt hierbei vor allem um die Frage drehen: meint Ziller, wenn er von der Einzelentwickelung der Zöglinge die Gesamtentwickelung der Menschheit in beschleunigter Weise durchmachen lassen will, ein wirkliches practisches Teilnehmen des Zöglings an der einer jeden Stufe eigentümlichen Anschauungsform und ihrem Vorstellungskreis, und ist das überhaupt möglich, oder meint er eine wenn auch sehr interessirte, so doch immerhin mehr theoretische Kenntnisnahme von jenen allgemeinen Stufen?

Beginnen wir mit der Märchenstufe resp. mit dem Vorschlage Ziller's, als einzigen historischen Stoff im ersten Schuljahre 12 (Grimm'sche) Märchen zu behandeln. Es ist das der heissumstrittene, vielgeliebte und vielgehasste Punkt der Ziller'schen Stofftheorie, oft das Einzige, was manche Lehrer von Ziller wissen und auf jeden Fall leider viel bekannter als z. B. seine „Grundlegung." Wir wollen die Ziller'sche Beweisführung, deren Kernpunkt wir schon erwähnten, nochmals in ihren einzelnen Momenten zusammenstellen.

Die Märchen, auf deren Auswahl wir uns hier nicht einlassen wollen, entsprechen wie nichts Anderes der Individualität des Kindes (cf. Jahrbuch v. 1869, S. 1—17), in erster Linie dem darin vorherrschenden Triebe der Phantasie, der entschieden gepflegt werden muss, weil darin alle höheren Strebungen wurzeln. Darum muss der Gesinnungsstoff ein poetischer sein. Nur ein solcher gestattet der Phantasie freien Raum, ganz besonders der Märchenstoff, der keine Namen von Personen und Localitäten enthält, dessen Ereignisse weder räumlich noch zeitlich genau bestimmt sind (z. B. „Es war einmal"). Das Kind, das sich in die Märchen versenkt, bleibt länger kindlich, und es versenkt sich mit Lust in dieselben, es glaubt an sie, es verlangt nach ihnen; es setzt sich ja selbst wie die Märchen über die Bedingungen der Wirklichkeit hinweg, es belebt das Leblose, beseelt das Unbeseelte, verkehrt mit der ganzen Welt wie mit Seinesgleichen und verliert sich in abenteuerliche Unmöglichkeiten (S. 3). Nachteilig aber kann diese Begünstigung der kindlichen Anschauung durch die ihm congenialen Märchen nicht auf das Kind einwirken, weil das Märchen neben jener von der Natur der Dinge abweichenden subjectiven Auffassung zugleich eine Menge objectiv verstandesmässiger und zwar ästhetischer sowol als ethischer Begriffe und Grundsätze in sich schliesst, die über die Sphäre der Einbildungskraft hinausführen. Sie dienen besonders der Uebung des ethischen Urteils, und diesem wird gerade wegen der Erweiterung des Umgangskreises auf unbelebte und unbeseelte Wesen ein reiches Gebiet erschlossen, auf dem es wegen der Einfachheit und Correctheit der Fälle sich leicht, rasch und klar entscheiden lernt. Auch eine

grosse Zahl anderweitiger objectiver Begriffe, die sich auf die natürlichen Bedingungen alles Geschehens beziehen, führt das Märchen mit sich, und der Unterricht wird auch sie streng verstandesmässig behandeln, so dass trotz der gläubigen Hingabe an das Märchen der gefürchtete Nachteil nicht eintritt. Denn im kindlichen Bewusstsein, dessen Teile ursprünglich sehr wenig mit einander verschmelzen, bildet der wunderbare Märcheninhalt einen isolirten, in sich abgeschlossenen Kreis, und statt die Verschmelzung zu beschleunigen, wird man gerade den Gegensatz der übernatürlichen Märchenerzeugnisse zur jetzigen Wirklichkeit recht stark hervortreten lassen. Bei allmälig wachsender Zuversicht des Kindes zu seiner Erfahrung wird das Tatsächliche beim Märchen immer weniger betont und immer mehr Gewicht auf die poetische und ideale Wahrheit des Aesthetischen und Ethischen gelegt, so dass als hoch erwünschter Rest nur eine ideale Richtung der Gedanken und ein höherer Schwung des geistigen Lebens zurückbleibt. Wenn dagegen nur Wahres und Wirkliches erzählt würde, so könnte leicht eine Starrheit des Vorstellens entstehen, die sich nur auf die gemeinste, sinnlichste Wirklichkeit einlässt und weder für die poetischen Gebilde der Dichter noch für die Ahnungen und Wunder des religiösen Glaubens Empfänglichkeit besitzt. Alle Erziehung muss aber von der Individualität ausgehen, lediglich in der Absicht, den Zögling über sie zu erheben und in allgemein menschliche Verhältnisse einzutauchen. Auch das letztere bewirkt das Märchen. Es erweitert als ein deutsches, die Grundzüge unserer Nationalität abspiegelndes, das enge Bewusstsein des Kindes durch Ausbildung des nationalen Keims, durch ewige Neuerzeugung der volkstümlichen Auffassungsweise von Natur und Welt, als ein internationales lässt es das Kind teilnehmen an dem allgemeinen Geist der Kindlichkeit, der als gemeinsamer Besitz der Urzeit der Menschheit angehört, und schliesslich erweitert es das kindliche Bewusstsein über das Nationale und allgemein Kindliche hinaus durch seine Ausfüllung mit den schlichtesten und ursprünglichsten Anschauungen in sittlichen Dingen und durch die sichere Erzeugung des ethischen Urteils und des religiösen Gefühls in den einfachsten innerhalb der kindlichen Sphäre liegenden Verhältnissen. So führen die Märchen, die zugleich klassische Stoffe sind, zu denen Gross und Klein immer gern zurückkehrt, das Kind vom Individuellsten, aus dem alles, was stark werden soll, hervorwachsen muss, zum Allgemeinsten, das dem Menschen als solchem gebürt, und dient in seinem Gebiet zugleich der kindlichen Natur und dem höchsten Erziehungszweck.

Soweit Ziller. Die Gedanken, die er für die Märchen in's Feld führt, werden weiter ausgesponnen und nach einigen Richtungen hin ergänzt durch Willmann (Pädagogische Vorträge S. 17—29), dessen eben so geist- als gemütvollen Darlegungen eine besondere Ueberzeugungskraft innewohnt, eine Kraft, die sich freilich durch ein Excerpt nicht wiedergeben lässt, ferner durch Götze, aus dessen gediegenem Aufsatz „Die Volkspoesie und das Kind" (Jahrbuch 1872, S. 177—183), wir nur folgendes hervorheben wollen. Auch er geht von dem Gedanken aus, dass die phantasiemässige Auffassung der Welt dem menschlichen

Geist auf kindlicher Stufe notwendig ist, das zeige die Psychologie an dem einzelnen Menschen und die Völkerpsychologie an ganzen grossen Menschencomplexen. Die geeignetste Geistesnahrung für das Kind sind daher die auf der allgemein menschlichen Kindheitsstufe naturnotwendig gewordenen Produkte, die früheste epische Volkspoesie. Die mythopoetische Weltauffassung (z. B. die Personification der Naturobjecte), die sich hierin verdichtet hat, erscheint nur uns erwachsenen Culturmenschen als eine bewusst poetische, dem Kinde wie dem Urmenschen ist sie die ihm natürliche Auffassungsweise, die einzig ihm mögliche Form der Wahrheit. Jedes Kind hat noch heute seine mythische Periode und fasst daher die Märchen mythisch (d. h. sich mit der Wahrheit deckend) auf und nicht poetisch; nur allmälig wird ihm die Märchenwelt ein poetisches Produkt neben und gegenüber anderen realen Wahrheiten, und es erfolgt der Bruch mit der mythischen und der Aufbau der begriffsmässigen Weltanschauung, welcher dann die Märchen als eigentliche Poesie im gewöhnlichen Sinne des Wortes erscheinen. Aber die bleibende Frucht davon, dass man das Kind in der Märchenwelt seine eigenste Welt durchleben lässt, ist der poetische Sinn, die begeisterungsfähige ideale Gesinnung, ein Trost und eine Erhebung für jene Tage, wo das Kind aus seinem Paradies vertrieben im Schweisse seines Angesichtes das Brod der Erkenntnis essen muss. — Diesen und anderen theoretischen Unterstützungen des Ziller'schen Vorschlages folgte dann „das erste Schuljahr“ (von Dr. Rein, Pickel und Scheller in Eisenach), dessen Verfasser unter Zusammenfassung alles für und wider die Märchen Gesagten und zu Sagenden — wir verweisen daher auf die dort angezogene reiche Literatur — die praktische Ausführbarkeit durch eine factische Ausführung jenes Vorschlages besonders für den weiteren Kreis derjenigen darzutun suchten, die von den Ziller'schen Schriften nicht zu erreichen sind. Wir schliessen hiermit unsere Uebersicht über die Begründungen des Ziller'schen Gedankens und fügen nur ein offenes Geständnis hinzu. Auch wir haben uns, wenn auch mehr der Not gehorchend — d. h. der wissenschaftlichen Beweiskraft jener Gesamtmasse von Gründen — als dem eigenen Triebe, der uns vielmehr auf dem früheren Standpunkte zurückzuhalten suchte, nunmehr davon überzeugt, dass das Märchen für das erste Schuljahr ein überaus geeigneter historischer Unterrichtsstoff ist.

Aber ist er auch der *geeignetste* Unterrichtsstoff, ist er auch geeigneter als die *biblische Geschichte*?

Damit kommen wir auf den zweiten Punkt in der Beurteilung der Märchenfrage, der für die Meisten der eigentliche Stein des Anstosses ist. Denn woraus erklärt sich die Anfeindung und Verspottung der vorgeschlagenen Märchen anders? Der Grund der Entrüstung ist stets der, dass die würdigen, heiligen, ewig wahren, eminent bildenden Geschichten der Bibel, die seit Jahrtausenden der religiös-sittlichen Volksbildung dienten, nun auf einmal nach der Laune eines künstelnden Pädagogen aus dem ersten und zweiten Schuljahr verbannt und ersetzt werden sollen durch Hirngespinnste einer oft abgeschmackten Volksphantasie oder durch das Abenteuergemengsel eines Romanschreibers.

Wie können sich, heisst es da, diese mit jenen an Wert, Würde und Hoheit messen, das wäre ja als wenn sich ein Lehmklos mit dem blauen Himmelsgewölbe und seiner strahlenden Sonne vergleichen wollte. So argumentiren die Meisten, und sofort ist für sie dem Ziller'schen Gedanken das Lebenslicht ausgeblasen und der Stab gebrochen über den pädagogischen Sünder in Leipzig. Sie haben ganz Recht, diese Art von Märchenfeinden, nur vergessen sie die Kleinigkeit, dass — um bei jenem Bilde zu bleiben — dem Kinde unter Umständen ein Lehmklos, den es nach seinen Wünschen formen und gestalten kann, viel interessanter ist als der ferne blaue Himmel, an dem es nichts ändern, mit dem es nicht verkehren kann, und in dieser Lage befindet sich eben das Kind in den ersten Schuljahren; oder, um ohne Bild zu reden, es ist ja gar nicht die Frage, ob jene Phantasiestoffe an und für sich besser und pädagogisch wirksamer seien als die biblischen, — denn der unbedingte Vorzug der letzteren versteht sich für Ziller ganz von selbst; er würde sonst nicht 5—6 Schuljahre mit ihnen nähren wollen —, die Frage ist ja nur, ob jene Stoffe für die Kinder des ersten und zweiten Schuljahres fruchtbarer seien als die biblischen, und das behauptet eben Ziller ganz entschieden, und wer ihm da andere Motive unterschiebt als die reine Hingabe an die Kindesnatur und somit an das Kindeswol z. B. antikirchliche oder antireligiöse, mit dem ist überhaupt nicht zu streiten. Natürlich fehlt es auch nicht an einsichtigeren Gegnern Ziller's, welche die Sachlage so auffassen und doch bei der biblischen Geschichte verharren. Wir nennen zwei für alle, Dörpfeld und Wangemann. — Dörpfeld (Evangel. Schulblatt, Band 23) gibt wol die grosse Schwierigkeit der Behandlung der biblischen Geschichten auf der Unterstufe zu, folgert aber daraus nur die Notwendigkeit einer besseren Auswahl und die Anwendung methodischen Ernstes (besonders der 5 formalen Stufen). Aber die Auswahl kann nicht viel helfen, da sämtliche biblischen Geschichten von jener Schwierigkeit mehr oder minder gedrückt werden, und was die formalen Stufen betrifft, so könnten diese wol die Mängel der ungeeigneten biblischen Geschichten etwas abschwächen, aber noch besser wäre es, geeignetere Stoffe durch jene methodische Behandlung noch wirksamer zu machen. Wenn ferner Dörpfeld (gegen die Verfasser des „ersten Schuljahres") geltend macht, dass die Auswahl des Lehrstoffes nicht blos eine methodische Frage sei, und dass hierbei nicht blos die philosophische Ethik sondern auch das concrete, in Kirchengemeinschaft und Sitte sich darstellende Ethos gefragt werden müsste, welches eben die Ausschliessung der biblischen Stoffe als eine Misachtung derselben auffasse, so ist allerdings zuzugeben, dass factisch die Meinung der Kirchengemeinschaft bei der praktischen Durchführung jener Idee ein sehr wichtiger Factor ist, aber deswegen ist ihr eben so schonend als gründlich nachzuweisen, dass das Interesse der Religion durch jene Reform nicht nur nicht geschädigt, sondern sogar gefördert wird und werden soll. S. Wiget, Schule und Christentum. Weimar. Kirchen- und Schulblatt 1880, Heft 1 ff.

Wangemann ferner (cf. „Handreichung" S. 23—27) führt im Gefühle der Ueberlegenheit seiner Sache alles das an, was von märchen-

freundlicher Seite gegen die biblische Geschichte geltend gemacht wird, und zieht dann mit vier Hauptgründen für die biblischen Stoffe in's Feld. Erstens: Die von ihm ausgewählten Stoffe seien geschichtliche Darstellungen der einfachsten Verhältnisse des Lebens in und mit Gott, zudem seien Erzählungen wie die von Joseph, Moses, Samuel, David, dem Inhalt nach verständlich und übersichtlich, der biblischen Form nach concret und plastisch. Das alles bestreitet ja kein Mensch; aber die biblischen Erzählungen sind eben für das in Rede stehende Kindheitsalter noch nicht einfach und concret genug, und zwar der Form nach nicht, die viel zu reich an Abstractionen und Bildern ist, und auch dem Inhalt nach nicht. Letztere Behauptung gilt schon von dem sittlichreligiösen Kern der Geschichten, der schon an sich nicht immer von den vorhandenen religiösen Vorstellungen appercipirt werden kann, sie gilt aber in ganz besonderer Weise von dem historischen Träger dieses Kernes, von der nach Zeit und Raum dem Kind unendlich fernen und fremden Geschichte. Die hierin dargestellten Tatsachen mit ihrer dem Kinde völlig fremdartigen geographischen und naturhistorischen Staffage, mit ihrer Verwebung in sociale und culturgeschichtliche Einrichtungen und Verhältnisse, die weit ausserhalb des kindlichen Erfahrungs- und Umgangskreises liegen, können entschieden nicht als geschichtliche, räumlich und zeitlich gefärbte Darstellungen eines vergangenen Lebens bestimmter Menschen aufgefasst werden, und darunter leidet auch die Auffassung der Hauptsache, ihres sittlichreligiösen Gehaltes, ihrer Seele, die eben nur von diesem dem Kinde unfassbaren Körper getragen wird. Im besten Falle fasst das Kind, aller vorbereitenden Arbeit des Lehrers ungeachtet, jene Geschichten als Geschichten von gestern und heute und erfreut sich, so gut es kann, an jener Seele, an dem religiösen Duft der Geschichtsganzen, und dem wiederholenden Unterricht der nächsten Jahre bleibt dann die wenig beneidenswerte Aufgabe, nach Verlust des Duftes und Vorwegnahme des Hauptinteresses den historischen Träger desselben als solchen mit Beihülfe des unterdess erweiterten kindlichen Gesichtskreises zu fixiren und darzustellen; dass hiermit ein sehr grosser Ueberfluss an Langeweile für beide Teile sich verbindet, ist selbstverständlich.

Zweitens sagt Wangemann: „Durch die in der biblischen Geschichte vorgeführten Lebensverhältnisse und Züge aus einem Leben in und mit Gott lernt das Kind seine eigenen Lebensbeziehungen verstehen.“ Dieser Satz wird damit begründet, dass die Bearbeitung der individuellen ethischen Verhältnisse des Kindes zu Eltern und Geschwistern den Blick eines jeden Kindes auf ganz Verschiedenes richte und so allgemeine Zerfahrenheit erzeuge, während die biblische Geschichte von ein und derselben objectiven Basis aus die verschiedenen einzelnen Lebensbeziehungen betrachte. Dagegen sagen wir als Herbartianer, dass nur von der Individualität aus eine kräftige Einwirkung auf die kindliche Entwickelung möglich ist und dass von ihr aus der Weg zu allem Fremden, Allgemeinen und Objectiven geht. Wir folgen diesem allem geistigen Wachstum vorgeschriebenen Weg, wir gehen von dem individuellsten Lebensbeziehungen des Kindes aus, sind so seines Interesses

sicher, lassen von hier aus die Gottesidee finden und mit concreten Anschauungen bereichern, lassen den göttlichen Willen dann zurückleuchten auf die ureigensten Lebensverhältnisse des Kindes und haben dann trotz aller Verschiedenheit unserer Zöglinge jeden Einzelnen in sittlich-religiöser Beziehung mehr gefördert, als wenn wir ihm eine herrliche einheitliche Objectivität vorgemalt hätten, die kalt und fremd auf das Einzelleben herabschaut. Wir bauen daher noch kein so grosses und herrliches Gebäude, wie Wangemann vorschlägt, wir bauen aber dafür nicht in die Luft wie er, sondern wir bauen eine bescheidene Wohnung, in der sich das Kind heimisch fühlt, und auf einem Grunde, der den Bau trägt und der als ein geistiger an Festigkeit ebenso wächst als die besonnene Weiterführung des Baues diesen an Festigkeit, Ausdehnung und Höhe wachsen lässt.

Gegen den dritten von Wangemann angeführten Vorzug der biblischen Geschichten, dass sie den Blick des Kindes über die ihm bekannten Lebensverhältnisse allmälig hinausführten, ist einfach zu bemerken, dass diese Hinausführung eben keine allmälige, sondern eine ganz unvermittelte und gewaltsame ist, und was die von der biblischen Geschichte erwartete Anregung für ein gesundes Phantasieleben betrifft, weil die biblische Poesie nur reale Wahrheit ausspreche, so wird eben der Phantasie mit der biblischen Geschichte eine ihre Kraft übersteigende und folglich schwächende Aufgabe zugewiesen, und die reale Wahrheit als solche ist gar nicht die rechte Nahrung für die Phantasie.

Endlich viertens behauptet Wangemann: Der biblische Geschichtsstoff entspricht wie kein anderer den religiösen Bedürfnissen des Kindes, die es vom Elternhause mitbringe und deren Befriedigung es verlange; dies könne aber nicht durch ganz ernsthaft dargebotene Märchen geleistet werden, von denen das Kind sich sehr bald sage oder sich sagen lasse: das ist ja nur Erdachtes; der märchenerzählende Lehrer gebe somit dem Kinde Steine als Brot, zerstöre den kindlichen Glauben an ihn und sein Wort, verachte sein Verlangen nach Wahrheit und profanire den Religionsunterricht, in dem das Kind immer fühlen müsse, „der Boden, auf dem du stehst, ist heiliges Land." Was lässt sich gegen diese schweren, aus religiösem Herzen kommenden Vorwürfe sagen?

Zunächst ist ja die Märchenbehandlung nicht deswegen vorgeschlagen, um den religiösen Trieb unbefriedigt und das sittliche Urteil ungeübt zu lassen, sondern sie soll gerade in erster Linie diese höchsten geistigen Tätigkeiten fördern, nur kleidet sie diese Arbeit in andere, dem Kindesgeist angemessenere Formen (cf. Willmann, a. a. O.). Ferner, dass die Märchen Produkte des phantasirenden und dichtenden Volksgeistes sind, haben sie erstens mit vielen biblischen Geschichten aus der Ur- und Patriarchenzeit gemein, und zweitens tut das der Wahrheit der aus ihnen heraus gebildeten religiösen Anschauungen und sittlichen Urteile nicht im mindesten Eintrag, so wenig als den Gleichnissen Jesu ihr Ursprung aus der religiösen Phantasie schadet. Das Kind verlangt freilich Wahrheit, aber das Märchen ist ihm eben Wahrheit in der ihm allein zuträglichen poetischen Form, es gibt ihm nicht Steine sondern nur Milch für ein Brot, das ihm noch nichts nützen kann, es profanirt

also auch das Heilige nicht, sondern bereitet dasselbe blos vor, damit es als eine geistige Grossmacht auftreten und wirken könne. Das Märchen soll das Heilige so wenig ersetzen als der Vorläufer und Wegbereiter Johannes den Meister und Erlöser ersetzen sollte und konnte. Hiermit haben wir eine Seite der Märchenfrage berührt, die von den Märchenfreunden unserer Meinung nach lange nicht scharf genug betont wird, und doch ist sie ganz dazu geeignet, die immer nur relative Giltigkeit des Hauptbeweises kräftig zu ergänzen. Denn — obgleich wir keine von unseren darauf bezüglichen Aussagen zurücknehmen, — glauben wir doch nicht an die Möglichkeit eines unumstösslichen Beweises, dass die Schwierigkeiten der biblischen Geschichte für die Fassungskraft aller Kinder und die Kunst aller Lehrer absolut unüberwindbar seien, und dass denselben eine solche Complicirtheit, Abstractheit und Unkindlichkeit anhafte, dass ihre Behandlung durchaus als eine pädagogische Verirrung oder Versündigung an der kindlichen Entwickelung anzusehen sei, wir glauben aber, dass der Märchenstoff schon an sich für das erste Schuljahr gewinnbringender ist als der biblische, dass er zweitens wie nichts anderes die spätere Gewinnbarmachung des biblischen Stoffes vorbereite und unterstütze, und wir entschliessen uns daher, die Fähigkeit zur wirksamen Apperception des Höchsten, was wir bieten können, abzuwarten und anzubahnen. Wir warten also — natürlich in beständiger Fürsorge für das Eintreten unserer Erwartung, bis der ethisch-religiöse Gehalt der biblischen Geschichten in genügender Weise und die Geschichten selbst als historische Bilder überhaupt appercipirbar geworden sind, oder um bildlich zu reden, wir rücken in unserem Schachspiel nicht mit dem Könige aus, sondern mit den Bauern (Jean Paul), wir verschiessen nicht unser Pulver *vor*, sondern *in* dem Treffen, wir säen unsere edelste Saat nicht auf harten Boden, sondern wir pflügen vorher, wir gedenken der biblischen Ratschläge, und zwar weniger dessen, dass man die Perlen nicht vor die Säue werfen dürfe, als vielmehr dessen, dass man den Kindern an Geist erst Milch und dann feste Speise geben müsse, kurz, wir verschieben das Eintauchen in die biblische Religiösität, damit es ein um so vollständigeres und wirksameres werde, also im Interesse dieser Religiösität; wir tragen unsere Kinder nicht zu Christus, damit er sie die unbewussten und unkundigen segne, sondern wir suchen sie stark zu machen, dass sie selbst zu ihm gehen wollen und können, dass sie bei ihm bleiben, ihn verstehen und ihm nachfolgen. Das ist unsere Ansicht über die Märchenstufe.

Ist sie aber nun wirklich eine culturhistorische Stufe im Sinne Ziller's, d. h. eine der allgemeinen Entwickelung correspondirende Stufe der Einzelentwickelung, und soll sie wirklich durchlebt d. h. praktisch durchgemacht werden? Die erste Frage müssen wir nach dem oben Gesagten bejahen, nur ist die Märchenstufe natürlich nicht eine Culturstufe in der gewöhnlichen Bedeutung des Wortes, welche den ganzen Complex der einer menschheitlichen oder volksgeschichtlichen Periode eigentümlichen sittlichen und religiösen Anschauungen und aller Leistungen auf allen Gebieten des Lebens umfasst, sondern nur eine allgemein kindliche, allen Völkern in ihrer Kindheitsperiode und auch jedem

einzelnen Kinde als solchem eigene Auffassungsweise der Natur und des Menschenlebens, über die sich aber die Kinder der Jetztzeit viel rascher erheben werden als die Kinder und Völker der Urzeit. In diesem Sinne kann und muss auch diese Stufe von jedem Kinde praktisch durchgemacht werden, wenn sie auch je nach Individualität und Umgangskreis des Kindes bald früher bald später (etwa innerhalb der Zeit vom 4.—8. Lebensjahre) eintreten und bald kürzere bald längere Zeit herrschen wird, und wenn auch das Kind der Gegenwart .... seinem höheren Standpunkt gemäss alles Unsittliche, Heidnische, Abergläubische und allzu Ueberspannte als solches würdigen und aussondern und folglich nicht durchmachen wird.

Wir gehen nun über zu der Robinsonstufe resp. zu Ziller's Forderung, dass der einzige historische Stoff des zweiten Schuljahres die Robinsonerzählung sein solle. Wie hat Ziller selbst seine Forderung begründet?

Wenn uns nicht etwas Wesentliches in der einschlägigen Literatur entgangen ist, so ist diese Begründung im Vergleich zu derjenigen der ersten Stufe eine sehr dürftige zu nennen. Im Jahrbuch von 1871 (S. 142) heisst es zwar: „Es ist bereits nachgewiesen, dass Robinson eine bestimmte Stelle in der Reihe der Concentrationsstoffe einnehmen muss", aber weder an der dort citirten Stelle (Jahrb. II, 2) noch sonstwo in den Jahrbüchern haben wir diesen Nachweis gefunden, sondern blos die Bemerkung, dass schon Herbart die Robinsonerzählung als besonders geeignet bezeichnet habe für das frühe Knabenalter (1871, S. 23). In der „Grundlegung" heisst es einfach, dass der Robinsonstoff dem Zögling das „Sicheinleben in's moderne Bewusstsein" ermöglichen solle (a. a. O. 456, cf. Allg. Päd. 199, Jahrb. 1869, S. 10), oder dass er „die vorhistorischen Zustände" veranschaulichen solle (a. a. O. S. 288). Den scheinbaren Widerspruch dieser beiden Bemerkungen werden wir wol im Sinne Ziller's dahin auflösen, dass jener Stoff vom modernen Bewusstsein aus, das sich zahlloser Culturerrungenschaften erfreut, die meist vorhistorische Zeit des Erringens derselben in lebensvoller Weise vor Augen führe; aber ausser dem Gesagten findet sich bei Ziller nichts von Belang. Desto mehr haben pädagogische Freunde Ziller's und der Jugend über die Bedeutung der Robinsonerzählung an sich und für das zweite Schuljahr geschrieben, wir nennen nur Willmann (a. a. O), die Verfasser des „zweiten Schuljahres" und die in letzterer Schrift angezogenen Quellen z. B. Rousseau, Hettner, B. Goltz. Aus diesem reichen Material wollen wir nur einige Gedanken heraus heben und können uns hierbei schon deshalb kürzer fassen, da ja die pädagogische Bedeutung der Robinsonerzählung und wol auch die Möglichkeit, sie für das zweite Schuljahr verwertbar zu machen, ziemlich allgemein anerkannt ist, und da ja die Polemik gegen ihre Verarbeitung im zweiten Schuljahr wiederum nur wegen der daraus folgenden Verwerfung resp. Aufschiebung der biblischen Geschichte geführt wird, einer Aufschiebung, für die wir unsere schon gegen die Märchenfeinde angeführten Gründe als noch giltig betrachten. Zunächst lassen wir uns durch jene Schriften die Fragen beantworten: Kann die Robinsonerzählung das fortführen,

was der Märchenunterricht gebracht und geschaffen hat, entspricht sie der kindlichen Apperceptionsstufe, erweckt sie Interesse?

Sie ist, wie Willmann (a. a. O. S. 31 f.) nachweist, einfach, schlicht und phantasievoll; doch ist es nicht mehr die Phantasie, welche im Märchen nur selten unsanft an die Grenze des Wirklichen anstösst, sondern die Phantasie der Praxis, die sich gar nicht genug tun kann im Mitraten und Mittaten, im Erfinden aller möglichen der Wirklichkeit abgelauschten oder ihr auch widersprechenden Mittel (dann heisst es aber: Es geht nicht) und in ahnungsvollen Vorblicken auf das, was nun wahrscheinlich geschehen wird. Die Erzählung ist ferner lehrreich, zu einer Masse Belehrungen über Naturhistorisches, Geographisches, Culturgeschichtliches veranlassend, eine Eigenschaft, die sie sowol dem Interesse der Erkenntnis als auch der Ziller'schen Verwertung als Concentrationsstoff dienstbar macht.

Auch die Einheitlichkeit fehlt unserem Stoffe nicht. Ein Held ist es, der durch zahlreiche Situationen und Schicksale hindurch verfolgt wird, das schafft eine Spannung und ein sich steigerndes Interesse wie das, welches dem viel erfahrenen und viel duldenden Odysseus von der Jugend aller Zeiten zugewendet werden wird. Die Erzählung ist ferner klassisch, zur steten Rückkehr einladend und, was die Hauptsache ist, sie ist sittlich bildend. Wenn auch der Segen des Familienlebens und der bürgerlichen Gesellschaft mehr in negativer Weise durch sein Fehlen und Ersehntwerden dargestellt wird, so haben wir doch in Robinsons Geschichte die concreteste Verkörperung einer Seelengeschichte, die vom Leichtsinn und Eigenwillen zur Sünde, von der Sünde zur Strafe, von der Strafe zur Reue und von hier zur sittlichen Besserung, zur religiösen Demütigung, zum Vertrauen auf die Gnade und Hilfe Gottes und so zum inneren Frieden fortschreitet. Hettner schliesst seine begeisterte Lobrede auf Robinson mit den Worten: „Wir sehen, wie der Mensch mit innerer Notwendigkeit aus dem ersten rohen Naturzustand zu Bildung und Civilisation kommt. Kurz es entrollt sich ein Bild vor uns, so gross und gewaltig, dass wir hier noch einmal die allmälige und naturwüchsige Entwickelung des Menschengeschlechtes klar überschauen. Der Robinson ist, wenn dieser Ausdruck erlaubt ist, eine Art von Philosophie der Geschichte . . ., das Beispiel und das Spiegelbild der ganzen Menschheit", oder wie B. Goltz sagt, „ein Buch der Bücher", eine „echte Kinderbibel für alle Zeiten, in denen es Kinder geben wird."

Genügt aber dies und vieles Andere zur Empfehlung der Robinsondichtung Gesagte (cf. „Zweites Schuljahr" S. 6, 9 f.), um sie zum historischen Stoff des zweiten Schuljahres zu erheben? Wir haben uns, seitdem wir dem Problem einer nach Herbart's Grundsätzen entworfenen Theorie des Stoffes nahe getreten, für die Bejahung dieser Frage entscheiden zu müssen geglaubt und können jener Begründung nur noch weniges hinzufügen.

Dass die Erzählung von Robinson dem Kinde im höchsten Grade interessant ist und somit der Herbart'schen Grundanforderung an jeden historischen Stoff entspricht, wird wol kaum zu bezweifeln sein. Ja noch mehr; jedes der 3 Interessen der Teilnahme, das sympathetische,

das sociale und das religiöse findet gerade in der dem Alter des Kindes angemessenen Sphäre reiche Nahrung, das sittliche Urteil findet zahlreiche Gelegenheiten zu klaren und bestimmten auf sittlicher Einsicht beruhenden Entscheidungen über das factisch Geschehene sowol als auch über das, was an seiner Stelle hätte geschehen können oder sollen (phantasirendes Handeln), und gerade die unausbleibliche Sympathie für den Helden, die sich in Besorgnis und Liebe und Hoffnung gar nicht genug tun kann, bewirkt ein freies Steigen des ethischen Urteils über ihn und einen um so höheren Wert der etwaigen Verurteilung. Das der Erzählung eigene religiöse Interesse liegt ebenfalls klar am Tage, haben wir doch in ihr — wie wir schon oben andeuteten — nicht mehr und nicht weniger als eine Wiederholung oder besser ein Abbild und für die Kleinen eine stellvertretende Vorbereitung auf das Evangelium im Evangelium, auf das Gleichnis vom verlorenen Sohn, und wenn diese durch äussere Verhältnisse verkörperte und getragene Seelengeschichte, die wegen der detaillirten Schilderung dieser tragenden Ereignisse und wegen des längeren Verharrens bei den einzelnen Epochen des Seelenlebens der kindlichen Apperception noch näher liegt als jenes Gleichnis selbst, in der rechten Weise behandelt wird, so ist gewis der Vorwurf ungegründet, dass im zweiten Schuljahr wenig oder gar nicht Religion getrieben würde, wir treiben sie nur nicht in biblischen Formen und mit biblischen Massen, aber in verständlichen Formen, in christlichem Geiste und mit christlicher Vertiefung.

Wir sind also der Ueberzeugung, dass mit der Robinsonerzählung das religiöse Interesse in einstweilen genügender, der Kindeskraft und dem Kindesbedürfnis angemessener Weise gepflegt und also eine geeignete Fortsetzung der durch den Märchenunterricht angeregten religiös-sittlichen Gedankenbewegung gegeben werde.

Uebrigens wollen wir bei dieser Gelegenheit die für die religiöse Bildung der mit Märchen und Robinson bedachten Kinder Besorgten auf etwas hinweisen, das wir schon oben hätten erwähnen können. Das Leben Jesu nämlich, das von allen positiven Parteien als der Mittelpunkt des historischen oder Gesinnungs- oder Religionsunterrichtes betrachtet wird, tritt ja auch bei Ziller und den Verfassern der Schuljahre schon vom 1.—5. Schuljahr auf, freilich in analytischer Behandlung d. h. im Anschluss an die durch die kirchlichen Feste dem Kinde sich aufdrängenden Erfahrungen und auch in Form eines regelmässigen nach pädagogischen Grundsätzen eingerichteten Schulgottesdienstes. Und hier wäre der Punkt, wo ein Compromiss zwischen der seitherigen Praxis und den Forderungen Ziller's möglich und mit Rücksicht auf die factischen Verhältnisse vielleicht auch anzuraten wäre. Eine kleine Erweiterung jenes analytischen Lebens Jesu durch einige der einfachsten evangelischen Erzählungen, zu denen man wol auch die von der Schöpfung, dem Sündenfall und der Sündflut nehmen könnte, würden gewis den Ziller'schen Hauptstoffen keinen Eintrag tun und manchen noch Schwankenden mit ihnen völlig versöhnen. Doch zurück zu unserem Thema. Wie steht es noch mit dem socialen Interesse? Da haben wir nun schon erwähnt, dass der Segen der bürgerlichen Gesellschaft und der

socialen Arbeit hauptsächlich durch sein Fehlen und seine unsäglich mühsame Wiederarbeitung dargestellt wird, aber gerade hierin liegt eine Veranschaulichung des culturgeschichtlichen Fortschrittes, die höchst wertvoll für den Unterricht ist, weil sie ihm eine unersetzliche Propädeutik alles geschichtlichen Unterrichtes darbietet. Und diese Propädeutik ist eben deswegen so geeignet, weil jener Fortschritt nicht dargestellt und verfolgt wird an dem höchsten Culturprodukt, an der religiös-sittlichen Weltanschauung, deren Verständnis und Aneignung nur durch Vertiefung in ihre einzelnen Stufen gewonnen wird, sondern in der dem Kinde greifbarsten und fasslichsten Gestalt an der Ueberwältigung und Dienstbarmachung der Natur, an der Riesenarbeit, welche vorgeschichtliche und geschichtliche Menschengeschlechter zum Zwecke ihrer menschenwürdigen Existenz geleistet und den Kindern der Gegenwart zum behaglichen Genusse überliefert haben. Dieser gewaltige Fortschritt, diese unzähligen Culturleistungen werden in der Robinsonerzählung concentrirt und gleichsam in einen Brennpunkt vereinigt, und wenn nur diese Seite derselben vom Unterricht gebürend gewürdigt wird, dann wird die gedankenlose Stumpfheit und gefühllose Roheit, mit der so viele Zeitgenossen die alltäglich gewordenen Errungenschaften Erfindungen und Woltaten der culturgeschichtlichen Arbeit gebrauchen und misachten, von den Kindern fernbleiben, und dafür wird geschaffen werden freudiges Staunen, dankbare Hinnahme und Teilnahme und bewusste Versenkung in das Warum? und Woher? aller in die Gegenwart hineinragenden geistigen und materiellen Denkmale der Vergangenheit. Dann wird der Zögling zu verstehen anfangen, dass eben dies Jetzt das Produkt der Vergangenheit sei, und hiermit ist der beste Grund gelegt zu dem sich nun selbständig aufbauenden biblischen und profanen Geschichtsunterricht, der den Zögling in die einzelnen Hauptepochen der ethisch-religiösen und der materiellen Culturentwickelung einzuführen und auch mit den Trägern derselben, den Hauptculturvölkern bekannt zu machen hat.

So viel über die Robinsonerzählung. Wie verhält sich aber dieser Stoff zu dem Ziller'schen Congruenzgedanken? Repräsentirt auch er eine der Gesamtentwickelung und der ihr parallelen Einzelentwickelung angehörige, der Märchenstufe folgende Stufe, und muss und kann diese vom Zögling praktisch oder theoretisch durchlebt werden? Als das Phantasiebild eines immerhin modernen Dichters, der in dem Einzelleben Robinsons nur ein Spiegelbild des allgemeinen menschlichen Fortschrittes geben wollte, wird die Robinsonerzählung schwerlich als der Repräsentant einer bestimmten menschheitlichen Culturstufe betrachtet werden können, auch nicht wie die Märchen als eine naturnotwendige Verkörperung einer im Völker- und Einzelleben sich ewig wiederholenden Auffassungsweise, sie ist eben als ein historischer Stoff die Ouverture zu aller Geschichte, aber nicht ein Stück aus der Geschichte oder Vorgeschichte eines oder aller Völker, und konnte nur von modernem Bewusstsein aus geschaffen werden, und insofern passt hier die Ziller'sche Theorie nicht. Wol aber lässt sich unserer Meinung nach ein Berührungspunkt mit der Einzelentwickelung nachweisen. Wenn nämlich das Kind auf

der Stufe, wo ihm die Märchen congenial sind, alle Aussendinge als Seinesgleichen betrachtet und behandelt und daher die Wirklichkeit lediglich nach seinen Phantasien und Wünschen gestaltet, so kommt doch bald die Zeit, wo die zunehmende Erkenntnis des Wirklichen diese willkürliche Behandlung nicht mehr gestattet, wo alle Aussenwelt als ein Nicht-Ich, als eine von dem Ich und seinen Wünschen unabhängige Objectivität dem Kinde gegenübertritt. Trotzdem aber gibt das Ich seine Alles gestaltende Kraft nicht auf, es modificirt dieselbe nur, indem es allmälig einsieht, dass es sich zur Beherrschung und Bewältigung der Aussendinge nach deren Natur richten müsse. Daraus entspringt dann das lebhafte Bedürfnis nach Erkenntnis der Natur und der Trieb, sie vermittelst dieser Erkenntnis den eigenen Zwecken dienstbar zu machen. Diese Wandlung tritt in jeder Kindesentwickelung ein, und im grossen und ganzen greift der Robinsonstoff richtig in diese Phase der Einzelentwickelung ein und fördert auch umgekehrt das factische und praktische Eintreten dieser Stufe, nur darf man nicht übersehen, dass diese Einzelentwickelung weder vom zweiten noch von allen Schuljahren umschlossen und durchlebt wird und werden kann, und wenn man ihr daher im Robinsonstoff einen ihr entsprechenden Nahrungsstoff darbietet, so soll und kann sie hiermit nicht etwa ein und für allemal abgespeist werden, sondern es soll nur ein Trieb geweckt werden, der nun durch's ganze Leben andauern und in der Schule durch den gesamten naturkundlichen Unterricht genährt werden soll. So schlägt also der Robinsonstoff einen Ton in der Kindesseele an, der, von den folgenden Schuljahren verstärkt, durch's ganze Leben klingen soll, und erhält dadurch gewissermassen den Charakter einer Propädeutik auch für die Naturkunde, so wie wir ihn schon als Propädeutik für den religiösen und (profan) geschichtlichen Unterricht betrachten konnten.

Wir gehen nun über zur Patriarchengeschichte, die nach Ziller den einzigen historischen Stoff des dritten Schuljahres ausmachen soll. — Dass Ziller endlich von hier an die alt- und neutestamentliche Geschichte als Hauptstoffe des erziehenden Unterrichtes auftreten und mit ihnen endlich die verlorenen religionslosen Kinder nach zweijähriger Träbernfütterung zur guten, alten und erprobten Geisteskost zurückkehren lässt, dient wol Vielen seiner seither erwähnten Gegner zur Beruhigung und Besänftigung, sie können ja auch beim besten Willen nichts gegen ihre eigenen dem 3.—8. Schuljahr zugewiesenen Stoffe als solche sagen. Trotzdem fehlt es auch hier nicht an Polemik, wenn auch ihr Standpunkt ein anderer wird, einmal weil Ziller das Dogma von den concentrischen Kreisen über den Haufen wirft, und dann weil er die neutestamentliche Geschichte noch 3 Jahre lang nicht zu ihrem Rechte kommen lässt. Mit den concentrischen Kreisen sind auch wir fertig, wir sind auch darin mit Ziller einig, dass die neutestamentliche Geschichte überhaupt erst nach Behandlung der alttestamentlichen als Hauptstoff auftreten darf. Wie steht es aber mit der Verteilung des a. t. Stoffes auf drei Schuljahre? und was hierbei wiederum die nächste Frage sein wird: Warum soll die Ur- und Patriarchengeschichte für das dritte Schuljahr passen und genügen? Eine besondere theoretische

Begründung hiervon aus der Feder Ziller's ist uns nicht bekannt, und darum mögen einige Beweise aus der Herbart'schen Schule angeführt werden. Wie billig lassen wir den intellectuellen Urheber, den Verfechter und praktischen Ausgestalter dieser stofftheoretischen Erwägung den Anfang machen. Friedrich Kohlrausch, ein Mitglied der von Herbart geleiteten pädagogischen Gesellschaft in Göttingen, sprach sich schon im Jahre 1809 folgendermassen aus (Herbart's „Pädagogische Schriften" I, 569), „Als Ergänzung zu beiden Vorschlägen (Dissen schlug als Anfangspunkt des historischen Unterrichtes Homer vor, auf den Thiersch den Herodot folgen lassen wollte), machte ich bemerklich, dass es doch noch einen einfacheren und natürlicheren Zustand menschlicher Vereinigung in den Schilderungen der Patriarchenzeit gebe . . ., wo das Familienleben im Grossen als die ursprüngliche Gestalt des geordneten menschlichen Zusammenseins und Wirkens sich darstelle, und der Familienvater Gesetzgeber, König und Priester in einer Person sei". Herbart liess die von Kohlrausch in einem besonderen Aufsatz ausgeführte Begründung dieser Idee drucken und bemerkte zustimmend (a. a. O. S. 592), „dass der Gebrauch des A. T. sehr erwünscht sein müsse für diejenigen Stände, in Hinsicht deren die Bildung durch klassisches Altertum nur ein frommer Wunsch wäre." In dem erwähnten Aufsatz sucht nun Kohlrausch nachzuweisen, dass in der Ur- und Patriarchengeschichte uns „vortreffliche Anfangspunkte" geboten werden, „einer regelmässigen, synthetisch fortschreitenden Bildung des jugendlichen Gemütes für Religion und Teilnahme, sowol Teilnahme am Menschen als an der Gesellschaft." (a. a. O. S. 599). Dass das religiöse Interesse durch jene Stoffe wie kaum durch etwas anderes genährt werde, ist seit jeher anerkannt, denn wie könnte der anzubahnende resp. zu vertiefende Umgang des Zöglings mit Gott besser erzeugt werden als durch Versenkung in diesen so innigen und naiven Umgang, den jene Kindermenschen in Freud und Leid, in Reinheit und Schuld mit ihrem Schöpfer und Erhalter, Vater und Beschützer pflogen. Nächst der Religion bildet aber „der Sinn für alles Menschliche das stärkste Gegengewicht gegen Selbstsucht und Beschränktheit", und zur Bildung dieses Sinnes ist wiederum nichts geeigneter als die Patriarchengeschichte, welche im Gegensatz zu den feinen Nüancen unserer vielseitigen gegenwärtigen Cultur dem Kinde die einfachsten Lebensverhältnisse vorführt, „die es beinahe lebendig vor sich sieht, wenn es den Kreis seiner Familie in Gedanken ausdehnt." Denn das Patriarchenleben ist eben nur das Familienleben im Grossen und als Nomadenleben die Vorstufe aller auf dem Ackerbau beruhenden höheren Cultur. Diese Sätze begründet Kohlrausch mit einem grossen Citat aus Herder, dem feinen Kenner des orientalischen Lebens, das mit den Worten schliesst „Ewig wird die Patriarchengegend und das Patriarchenzelt das goldene Zeitalter der kindlichen Menschheit bleiben" (cf. a. a. O. S. 605).

Auf den Elementen dieser Beweisführung steht auch Ziller und Willmann. Letzterer sagt von der biblischen Geschichte im Allgemeinen, dass sie die an den historischen Stoff des erziehenden Unterrichtes zu stellenden Forderungen der Einfalt, Phantasie und sittlich

bildenden Kraft auf das ausgibigste erfülle, dass sie insbesondere die religiöse Auffassung des Einzel- und Gesamtlebens als einer göttlichen Erziehung — die immer neben der objectiven Geschichtsdarstellung her zu gehen habe — auf machtvolle Weise wecke und fördere, und dass sie ausser der Bildung des religiösen Lebens noch eine Aufgabe löse, nämlich die der Vorbereitung von allem Geschichtsunterricht. Besonders führt Willmann noch aus, welch mächtigen Reiz die äussere Scenerie sowol als auch die Lebensweise der heiligen Vorzeit auf das kindliche Vorstellen ausüben müsse, wie durchsichtig der Zusammenhang sei, zwischen der Localität und den Lebensformen ihrer Bewohner, und wie die klassische Darstellung des Patriarchenlebens bei späterem Zurückkehren immer von Neuem eine reinigende, vertiefende und sammelnde Wirkung ausübe.

Fügen wir zu diesen Zeugnissen noch das Zeugnis eines schon genannten Nichtpädagogen und Nichttheologen, des Geschichtsphilosophen Lotze. Es lautet („Mikrokosmus“, III. S. 249—251). „In den patriarchalischen Zuständen, welche die Schriften des A. T. schildern, liegt den christlichen Völkern ein Inbegriff schöner Gewohnheiten des Daseins vor, welcher durch die idealisirende Kraft der Zeitferne und der poetischen Darstellung verklärt, dieser zurückschauenden Sehnsucht wol als ein Vorbild des Lebens erscheinen kann. Allerdings lag Ueberlieferung früherer Bildung und die Möglichkeit der Berührung mit entwickelter Cultur der Nebenländer schon hier dem zu Grunde, was uns in diesem Leben anmutet, und so ganz auf sich selbst beruhte es nicht, wie es in jenem Gemälde, herausgehoben aus seinen Umgebungen, erscheint. Aber so locker waren die Beziehungen nach aussen doch noch, dass ein freundliches Dunkel ringsum die Weltenfernen verhüllte, und alle Aufgaben und aller Genuss des Lebens innerhalb eines engen und übersehbaren Gesichtskreises zusammengedrängt blieb. Leichte oder doch wenig verwickelte und wenig geteilte Arbeit, meist in der ansprechenden Pflege lebendiger Wesen bestehend, beschaffte die Bedürfnisse; eintretender Mangel ward als Ungunst der Natur, weniger als Folge geselliger Misstände empfunden. Die noch fehlende Spaltung der Berufsarten liess das Leben nicht als ungewissen, erfinderischen Kampf um die Existenz erscheinen; die Bahnen waren vorgezeichnet, in die jeder mit derselben Regelmässigkeit eintrat, mit welcher die Natur das körperliche Leben entfaltet; die Verschiedenheiten der geselligen Geltung, die unvermeidlich früh eintraten, waren noch nicht mit einem Unterschiede der Gedanken- und Gesichtskreise verknüpft, welcher die Lebensinteressen des Einen unverständlich für den Andern gemacht hätte; aber sie waren, grossenteils an die Verhältnisse der Familie geknüpft, eben bedeutend genug, um in das Leben anstatt abspannender Gleichheit aller Ansprüche eine Mannigfaltigkeit tief empfundener sittlicher Wechselbeziehungen einzuführen. In dem Haupte des Stammes vereinten sich alle Richtungen des Schaffens und Handelns, die dem menschlichen Leben Wert geben; Vater und Hausherr, Gesetzgeber und Richter, Fürst und Priester zugleich empfand er in sich selbst den ungeschmälerten Vollgenuss der geistigen Kraft, die den Menschen über alle Natur erhebt, und stellte

den Seinigen diese Einheit des ganzen Lebens in anschaulicher Erscheinung dar. Fügen wir hinzu, dass dem religiösen Glauben dieser Zeit und dieser Stämme auch der Zusammenhang mit Gott ein beständig sich erneuerndes Erlebnis war, so können wir wol zugestehen, in dem patriarchalischen Zeitalter eine Sammlung und Verdichtung des Bewusstseins und des Lebensgefühls zu finden, welche kein erreichbares Gut des Lebens und keine seiner anerkannten Aufgaben der Aufmerksamkeit des Einzelnen unbeachtet entschlüpfen liess."

Von der Patriarchenzeit gilt auch, was Lotze von der gesamten hebräischen Cultur rühmt. Nachdem er die hebräische Sprache gepriesen, die in so einziger Weise „zu der treuesten Schilderung der ewig widerkehrenden Grundzüge des menschlichen Lebens wie zu dem majestätischen Ausdrucke der Erhabenheit des Göttlichen" befähigt sei, dass „in Beidem die Erzählungen und die Gesänge der Hebräer ein unsterbliches Muster geworden" seien, heisst es weiter (a. a. O. S. 287) „Die Schätze der klassischen Bildung öffnen sich nur einzelnen Kreisen; aus jener Quelle des Morgenlandes dagegen schöpft eine unzählbare Menge der Menschheit seit Jahrhunderten erhebende Trostsprüche im Elend, sinnige Lehren der Lebensweisheit, warme Begeisterung für alles Hohe und hat sich gewöhnt, in den Gestalten jener ältesten Erzählungen und in ihren Schicksalen anschauliche Vorbilder für das menschliche Leben und für die verschiedenen Charaktere zu erblicken, welche die Mannigfaltigkeit seiner Verhältnisse ausbildet."

Wir haben diesen Gedankenreihen nichts hinzuzufügen, wir haben aus ihnen blos den Schluss zu ziehen, dass die Patriarchenzeit ein in sich abgeschlossenes, von e i n e m Geiste durchdrungenes Ganze ist, dass sie auch abgesehen von ihrer eminenten religiös-sittlichen Bedeutung als ein rein historisches Lebensbild durch Einfachheit und Durchsichtigkeit der gewachsenen Apperceptionskraft des Schülers völlig entspricht, und dass sie auch durch die klassische Form, in der sie verkörpert ist, den höchsten Anforderungen an einen historischen Lehrstoff Genüge tut.

Darum wird die Patriarchenzeit mit der Urgeschichte der beste religiöse Lehrstoff des 3. Schuljahres sein, und bei einer intensiven Durcharbeitung nach den Herbart-Ziller'schen Grundsätzen (besonders den 5 formalen Stufen) wird sie auch dem ihr bewilligten Zeitraum mehr als genügen.

Eine untergeordnete Frage ist dann, ob die Urgeschichte von der Schöpfung bis zum Turmbau im Anschluss an die Bibel der Patriarchengeschichte vorauszuschicken sei, oder ob sie — wie Ziller es will — nach der Erzählung vom Strafgericht über Sodom und Gomorra als Einschaltung behandelt werde (cf. Seminarb. 144). Wir sind gegen die letztere Anordnung und zwar aus dem Grund, weil uns der Ziller'sche Uebergang: Gott konnte und musste hier zerstören und strafen, weil er die Welt und den Menschen geschaffen und den Menschen als Vollbringer des Guten gewollt hatte — etwas Künstliches zu haben scheint, während die Schöpfung als erste Erzählung eine reiche Menge appercipirender, zu spannender Erwartung anregbarer Vorstellungen vorfindet und am natürlichsten durch die folgenden Erzählungen der Urgeschichte

fortgesetzt wird, von denen aus der Uebergang zu den Hebräern und der Familie des Abraham sich ebenfalls sehr leicht ergibt. — Doch ist die ganze Frage nicht wesentlich. Beachtenswerter ist ein anderer Punkt. Die uns bekannten Vertreter der Patriarchenstufe scheinen uns sowol in der theoretischen Begründung (cf. Kohlrausch) als in der praktischen Ausführung mehr als billig Gewicht auf den Umstand zu legen, dass die Patriarchen gerade „Vertreter des Hirtenstandes, der ersten Stufe in der historischen Entwickelung unserer Cultur gewesen sind“ (cf. Rein „Ueber Concentrat. u. s. w.“, Evangel. Schulblatt 1879, 13. S. 309). Nun kann es ja der Theorie des Stoffes sehr angenehm sein, dass ihr erster ganz specifisch religiöser Hauptstoff zugleich die erste Stufe des sonstigen Culturlebens — wir wollen diese Cultur, weil wir absehen von der sittlich-religiösen Weltanschauung, die äussere Cultur nennen — darstellt, sie darf aber nie vergessen, dass sie ihn in erster Linie wegen seiner sittlich-religiösen Bedeutung und Verwertbarkeit und nicht als ein Denkmal des Nomadenlebens gewählt hat, dass sie ihn also auch nicht verwerfen und vielleicht gar mit einem rohen heidnischen Nomadenleben vertauschen würde, wenn die in ihm sich darstellende religiös-sittliche Cultur z. B. auf die höhere Stufe des Ackerbaues und Gewerbetriebes basirt wäre. Die äussere Cultur des Nomadentums ist ja eine sehr wichtige Stufe der allgemeinen Cultur und insofern auch als erste Stufe des profanen historischen Unterrichtes recht geeignet, aber sie darf doch im Religionsunterricht — und ein solcher ist doch die biblische Geschichte in erster Linie — nicht über Gebür betont werden, sondern immer nur soweit sie Träger des religiösen Lebens ist, insofern sie die religiösen Gestalten der Patriarchen illustrirt und durch Anschaulichmachung ihres äusseren Wesens und Lebens interessanter machen kann; kurz sie ist immer nur dienendes Mittel, niemals Zweck des Religionsunterrichtes, und wenn daher beispielsweise ein Schüler sich schliesslich Abraham nach der Pariser Mode gekleidet vorstellte, so wäre die Schuld des pädagogischen Sünders nicht so gross, als wenn das Kind teilnahmlos geblieben wäre für die concreten Beweise von Abrahams Gottvertrauen und Menschenliebe. Die Versuchung zu diesem Fehler des Allzuviel in äusserer Cultur liegt nach unserer Meinung besonders bei Ziller sehr nahe, der ausdrücklich die Patriarchengeschichte als den einzigen historischen Stoff des dritten Schuljahres behandelt haben will, und gerade die Entlastung des Religionsunterrichtes von jenem Culturstoff ist ein uns mit bestimmender Grund, warum wir schon vom dritten Schuljahr an einen profangeschichtlichen Stoff neben die biblischen Stoffe treten lassen wollen. Doch davon später.

Dies wäre, was wir über die Patriarchenstufe zu sagen hätten, und nun noch die Frage, die wir uns am Schlusse jeder Einzelbetrachtung vorlegen wollen, ob und inwiefern die Patriarchengeschichte eine allgemein menschliche und daher auch von dem Einzelnen zur fraglichen Zeit durchzumachende Entwickelungsstufe repräsentirt. Einer allgemeinmenschlichen Auffassungsweise entsprachen wol die Märchen, dem allgemein menschlichen Sich-gegen-und-über-die-Natur-setzen entsprach wol die Robinsondichtung, von hier an kann aber sowol in Bezug auf die

innere als die äussere Cultur von allgemein-menschlichen Stufen wol auch im Sinne Zillers, nicht mehr die Rede sein, sondern nur von Stufen dieses oder jenes oder mehrerer Culturvölker, von Stufen, welche die auf ihren Schultern stehenden modernen Culturvölker im raschesten Tempo teils theoretisch teils praktisch durchleben, um da einzusetzen, wo die vergangenen Culturen stehen blieben, und zwar steht der Grad dieses Durchlebens nach Intension und Extension in geradem Verhältnis zur Naturgemässheit und allgemeinen Wahrheit der betreffenden Culturstufe. Natürlich kann es sich bei diesem Durchleben nicht um die Elemente jener äusseren Cultur — also in unserem Falle um das Nomadenleben handeln — sondern nur um die im Denken, Fühlen, Handeln, in Leben, Sitte und Gesetz sich darstellende Weltauffassung, und die patriarchalische Weltauffassung ist unserer Meinung nach allerdings eine solche, welche auch die Kinder der Gegenwart mehr oder minder praktisch durchleben, so dass der entsprechende Schulstoff nicht blos auf eine formale sondern auch auf eine — so zu sagen — materiale Apperceptionsstufe der Zöglinge rechnen kann. Da finden wir nun vor allem lebhaften Widerspruch bei Kohlrausch, welcher (a. a. O. S. 600) sagt: „Ich muss als durchaus notwendige und erste Bedingung des zweckmässigen Gebrauchs unseres Stoffes die Regel aufstellen, dass diese . . . Geschichten als Werk einer fernen Zeit und fremder Menschen . . . dem Kinde vorgelegt werden, woraus es sich mit des Lehrers Hülfe das ächt Religiöse und ächt Menschliche herausnehme.“ Darum seien, heisst es weiter, die eigentlichen jüdischen Vorstellungen von Gott entweder in der Darstellung zu mildern, oder, wo das nicht möglich sei, eben als einseitige Begriffe jener Zeiten und Menschen darzustellen oder auch finden zu lassen. Eben dies ist auch die Consequenz des Herbart'schen in Bezug auf alle Culturstufen ausgesprochenen Satzes (a. a O. S. 577). „Wie der Mensch nie in die Zeit einsinken soll, so soll auch das Urteil des Knaben und des Jünglings über den Zeiten schweben, mit denen er fortschreitet; eben zum Fortschreiten soll er sich getrieben fühlen, durch dies Urteil, welches ihm bei jedem Punkte sagt, hier könne die Menschheit nicht stehen bleiben.“

Diese Forderung beider Pädagogen, erscheint uns, wenn auch nicht für die Volksschule überhaupt (so Rein, a. a. O. 309), so doch für das dritte Schuljahr zu hoch. Unsere Zöglinge haben hier ja selbst noch keinen festen Standpunkt, wie sollen sie da von ihm aus schon mit kritischem Auge herabsehen, und der zu beurteilende Stoff ist ja auch nicht ein profaner Sagen- oder Geschichtsstoff, wo eine solche Kritik von dem christlichen Standpunkte aus uns sehr am Platz zu sein scheint, sondern der Hauptstoff, der ihr sittlich-religiöses Leben nähren soll, dessen Helden also selbst reicher sein müssen an diesem Leben als die Kinder, und es würde daher durch eine forcirte Kritik — denn von selbst denkt schwerlich ein 9jähriger Zögling daran — die Heiligkeit und Würde des biblischen Stoffes Einbusse erleiden. Nein, wir wollen uns an den anderen Vorschlag von Kohlrausch halten, nämlich das, was das Kind nicht denken soll oder was entschieden seinen Widerspruch herausfordern würde, zu mildern oder wegzulassen. Was aber dann übrig

bleibt, und das ist gerade die Hauptsache, in das muss das Kind sich ganz und voll versenken, das kann und soll es zu seinem eigenen religiös-sittlichen Leben machen. Denn das Christenkind der Gegenwart wird — wie wir schon früher andeuteten, auch ohne planmässigen Religionsunterricht ganz naturgemäss denselben Weg gehen, der die Menschheit durch's Judentum zum Christentum geführt hat, es wird auch wie die älteren Hebräer mit Anthropomorphismus und Anthropopathismus in den mannigfaltigsten Abstufungen und in jedem Fall mit einem kräftigen Supranaturalismus anfangen, es wird — trotz der christlichen Atmosphäre, die es atmet — mehr oder minder lange Zeit wie das Volk Israel dem Eudämonismus, der Vergeltungslehre, der Furcht des Herrn und der legalen Auffassung des Sittengebotes huldigen, bis es sich endlich früher oder später zum höheren christlichen Standpunkt der Gotteskindschaft und Moralität durcharbeitet — wenn es nicht wie unendlich viele Menschen sein ganzes Leben lang auf der jüdischen Stufe stehen bleibt. Aus alle dem folgt, dass das religiös-sittliche Leben, welches sich in der Patriarchengeschichte darstellt, im Grossen und Ganzen der religiös-sittlichen Einzelentwickelung des Zöglings entspricht und ihm also doppelt interessant sein muss, womit natürlich nicht gesagt sein soll, dass diese Einzelentwickelung vom dritten Schuljahr (dem 9. Lebensjahr) umschlossen würde, da ja — wie wir eben gesagt — sehr viele Zöglinge über die a. t. Stufe im Grunde gar nicht hinaus kommen, und da natürlich auch alle Zöglinge judaistische Vorstellungen mit in das dritte Schuljahr hineinbringen. Weil aber diese Stufe factisch eine niedrigere ist als diejenige, welche der Zögling dem Erziehungszweck gemäss erreichen soll, so wird es sehr angemessen sein, in einem späteren Schuljahr die ganze a. t. Stufe in Form von Bibellesen auftreten und von christlichem Standpunkt aus beurteilen zu lassen. Doch davon später.

Wir haben hiermit schon die der Patriarchengeschichte folgenden übrigen a. t. Stoffe berührt, welche Ziller noch den zwei folgenden Schuljahren als Hauptgesinnungsstoffe zuweist, und zwar erhält das 4. Schuljahr *Moses und die Richter*, das 5. die *Königszeit Israels* zur Behandlung.

Wir sind entschieden dagegen. Was kann Ziller zu seinem Vorschlag bewogen haben? Seinem ganzen Gedankengang nach muss der Hauptgrund gewesen sein, dass sich in den vorgeschlagenen Stoffen ein resp. zwei Culturfortschritte darstellten. Was nun die Person und das Werk Moses betrifft, so ist ja das ganz unleugbar, aber der Mosesstoff scheint von Ziller mehr als eine historisch-notwendige und unterrichtlich wol verwertbare Episode betrachtet zu werden (cf. Seminarb. S. 116 „Geschichte der Richter“ und „einschaltungsweise die von Moses“) während das Hauptgewicht auf die Richterzeit, die jüdische Heldenzeit gelegt wird, mit Rücksicht auf welchen ja auch Ziller den entsprechenden profangeschichtlichen Stoff für Gymnasien, die griechische Heroenzeit, fixirt. Hierin aber weichen wir von Ziller ab, denn so bereitwillig wir auch zugeben, dass die Richterzeit als Zeit der Nationalitätsbildung, des Ackerbaues, der Verfassungsänderung und der kriegerischen Kraftentfaltung ein Fortschreiten über die Patriarchenzeit repräsentirt, so entschieden

müssen wir doch in Abrede stellen, dass sie in der Hauptsache, im religiös-sittlichen Leben des Einzelnen und des Ganzen einen Fortschritt darstelle. Wir treiben aber doch nicht deswegen biblische Geschichte, um die Entwickelung vom Nomadentum zum Ackerbau, von der patriarchalischen zur Richter- und Königsverfassung vorzuführen, sondern um unseres religiös-sittlichen Erziehungszweckes willen. Wir werden deshalb wol jenen immerhin wichtigen Entwickelungsgang der äusseren Cultur behandeln, aber das muss ganz nebenbei in kurzer Zeit geschehen, sonst verschütten wir das religiöse Leben, das wir wecken wollen, und setzen ganz riesige Mittel zu kleinlichen Zwecken in Bewegung, zu Zwecken, welche durch die nebenherlaufende profangeschichtliche Reihe, die ja mit der äusseren jüdischen Culturentwickelung zu verknüpfen ist, ganz gut erreicht werden können.

Dass aber die Richterzeit gerade in der Hauptsache keinen Fortschritt darbietet, das beweist ein unparteiischer Blick auf das Buch Josua und das Buch der Richter. Da blicken wir in eine Zeit der tiefsten Verwilderung und der crassesten religiösen und sittlichen Verwahrlosung; das Gefühl der Zusammengehörigkeit ist durch den schnödesten Particularismus, die Jehovareligion durch den rohesten Götzendienst, die mosaische Sittlichkeit durch die zügelloseste heidnische Genusssucht gestört und getrübt, und das religiös-sittliche Leben ist dem Sterben näher als je. (cf. Ewald „Geschichte des Volkes Israel“). Dazu kommt als weiterer Beweisgrund die wissenschaftliche Tatsache, dass die Patriarchengeschichte im wesentlichen gar nicht historisch ist, sondern ein Produkt der prophetischen Geschichtsschreibung zur Königszeit, in welcher Zeit ja der edlere Teil des jüdischen Volkes entschieden seinen höchsten religiös-sittlichen Standpunkt erreicht hat. Die Patriarchengeschichte gibt uns also gar nicht Aufschlüsse über eine vormosaische Zeit — was sie natürlich für Schulzwecke nicht im mindesten unbrauchbarer macht — sondern sie lehrt uns nur den religiös-sittlichen Geist kennen, der zur Königszeit jene Idealbilder der Erzväter geschaffen und gedichtet hat, und eben deswegen müssen diese Idealbilder höher stehen als die historischen Gestalten der Richterzeit (cf. Langhans „Handbuch der biblischen Geschichte und Leben, S. 45—86, 261—267).

Aus diesen Gründen legen wir der Richterzeit eine so geringe Bedeutung für unseren Erziehungszweck bei, dass sie — wenn auch ad usum Delphini zurecht gemacht — uns nicht als religiöser Hauptstoff des 4. Schuljahres genügen kann. In dieser Ansicht werden wir noch bestärkt durch die Erwägung, dass die ganze a. t. Stufe uns ja als eine nur vorbereitende, von unseren Zöglingen zu überwindende gelten muss; wir können deshalb dieselben unmöglich 3 Jahre auf dieser Stufe verweilen lassen, da wir noch etwas Besseres für sie haben, den höchsten Stoff des erziehenden Unterrichtes, das evangelische Christentum, dessen machtvolles Eingreifen in das kindliche Geistesleben wir ja bei allen unseren seitherigen Vorarbeiten und scheinbaren Umwegen im Auge hatten, dessen machtvolles Eingreifenlassen wir nun der Arbeit von vier vollen Schuljahren zur Hauptaufgabe machen. Wir verweisen daher die noch übrige a. t. Geschichte d. h. die Königsgeschichte bis zur Rückkehr

aus dem babylonischen Exil (Ziller geht blos bis Salomo), ebenfalls in das vierte Schuljahr, so dass wir also im Ganzen nur 2 Schuljahre auf das A. T. verwenden. Hierbei wird, wenn eine verständige Auswahl getroffen wird, sicherlich keine Ueberbürdung mit Stoff zu fürchten sein. Zum Glücke sind ja auch nicht 2 Stufen der Einzelentwickelung vorhanden, von denen die eine die Cultur der Richterzeit, die zweite die der Königszeit als correspondirende Stoffe verlangte, sondern es handelt sich nur im Grossen und Ganzen um eine Versenkung der Kinder in die a. t. Frömmigkeit. In die naivere Form derselben führt die Patriarchenzeit ein — denn deren Dichter haben sie ja nicht ohne alle historische Anhaltspunkte, nicht ohne Berücksichtigung uralter Sagen gedichtet — in die höhere Form die übrige jüdische Geschichte, besonders Moses und die Propheten, und ist das geschehen, dann nötigt uns die uns zugewiesene kurze Bildungszeit von 8 Jahren, unsere nun in jeder Beziehung apperceptionsfähigen Zöglinge in das höchste und reinste Leben sich einleben zu lassen, das je auf Erden geführt wurde, in das Leben Jesu und in das Himmelreich, das er der armen Erde gebracht hat.

Wir kommen somit zum fünften und sechsten Schuljahr und weisen ihnen das Leben Jesu als Hauptstoff zu, da wir ja durch Verkürzung des a. t. Unterrichtes ein Jahr gewonnen haben und — was die Hauptsache ist — weil das Leben Jesu der anerkannt höchste, wirksamste, dem Erziehungszweck am directesten und mächtigsten dienende Lehrstoff der Volksschule ist. Zur Rechtfertigung des Stoffes an sich brauchen wir daher kein Wort zu sagen, denn welcher christliche Lehrer wollte die ideale Güte desselben bezweifeln, und auch die Apperceptionsfähigkeit der Zöglinge für dies Kleinod unter den Stoffen steht sowol für uns ausser Zweifel, die wir schon vier Jahre dafür gearbeitet haben, als auch für diejenigen, die schon dem ersten Schuljahr eine völlig genügende Apperceptionskraft zutrauen. Auch der von uns vorgeschlagene Zeitraum von zwei Jahren bedarf wol keiner Rechtfertigung, da die Behandlung des grossen und wertvollen Stoffes in einem Jahr (was Ziller vorschlägt) offenbar nur auf Kosten des Reichtums oder der Vertiefung geleistet werden kann; höchstens könnte von Seite Ziller's bemerkt werden, dass durch die „analytische" Behandlung des Lebens Jesu in den vorhergehenden Schuljahren und besonders durch die wöchentlichen Erbauungsstunden (cf. Seminarbuch 265—266) seinen Zöglingen so viel evangelischer Stoff geboten werde, dass für die „synthetische" Darbietung des Lebens Jesu ein Schuljahr völlig genüge. Indess dieser Grund passt ja nur auf die Ziller'sche Institution, die — so gut sie sein mag — doch schwerlich in der deutschen Volksschule allgemein durchgeführt werden wird.

Wie ist aber der reiche Stoff des Lebens Jesu auf zwei Schuljahre zu verteilen? Weist er, wenn er zwei oder mehrmals auftreten soll, nicht von selbst durch seine Einheit und Geschlossenheit auf eine Behandlung in concentrischen Kreisen hin? Wir sind, wie gesagt, principielle Gegner einer solchen Behandlung, als einer Versündigung am Interesse — wie wir aus demselben Grund ein biblisches Geschichtsbuch

in den Händen der Kinder nicht gut heissen können — aber wir glauben auch, dass unsere Forderung, in einem Schuljahr die kleinere, im anderen die grössere Hälfte jenes geschlossenen Stoffes zu geben, sich leicht realisiren lässt, zumal ja fast Alles, was zwischen der Taufe Jesu und seiner Todesreise nach Jerusalem liegt — und das ist die Hauptmasse — sich durch nichts weniger als durch chronologischen Zusammenhang und Fortschritt auszeichnet. Wir würden daher im ersten Jahr behandeln die Jugend Jesu (Johannes der Täufer) und seine öffentliche Tätigkeit mehr nach ihren Werken, im zweiten Jahre mehr die Lehre Jesu und den Ausgang seines Lebens. Wie dies nun im Einzelnen zu machen und zu ordnen sei, darauf einzugehen, hat weniger für die uns jetzt obliegende Stofftheorie als im Zusammenhang eines nach unseren Forderungen durchgeführten und eingeführten Lehrplans Sinn und Bedeutung.

Wol aber haben wir noch — unserer Aufgabe getreu — darüber nachzudenken, ob und inwiefern der evangelische Lehrstoff eine allgemeine historische Entwickelungsstufe repräsentire, die in der Einzelentwickelung wiederkehrt oder wiederkehren sollte. Dass nun die christliche Weltanschauung und die christliche Sittlichkeit sowol die höchste Culturleistung der Menschheit als auch die höchste Offenbarung der erziehenden Gottheit ist, und dass daher ihre lebendige Aufnahme und vollkommene Realisirung die höchste Aufgabe der Menschheit — zunächst der christlichen Culturvölker — sein muss, das versteht sich für uns von selbst; ferner ist klar, dass das Kind der Gegenwart durch sein Eingetauchtsein in eine mehr oder minder stark vom Christentum bestimmte Lebenssphäre (Familie und Gesellschaft) auch ganz von selbst eine jener christlichen Entwickelungsstufe mehr oder minder ähnliche Stufe der Einzelentwickelung erreichen wird, und klar ist auch, dass diese christliche Determination der kindlichen Individualität dem erziehenden Unterricht eine höchst willkommene und unschätzbare Basis und Hilfe für die ihm obliegende Durcharbeitung des christlichen Gedankenkreises ist, aber bei alledem ist Folgendes wol zu bedenken: Jene Stufe der Einzelentwickelung ist nicht erst im fünften oder sechsten Schuljahr sondern schon vor unserer unterrichtlichen Behandlung, wenn auch bruchstückweise im Kinde vorhanden, ihr vollständiges und machtvolles Eintreten soll eben durch den christlichen Religionsunterricht der beiden fraglichen und der folgenden Schuljahre bewirkt werden, und diese christliche Gesinnung soll auch nach der Schulzeit als die höchste Potenz der Einzelentwickelung, als das Lebensprincip des Einzelnen, in möglichster Stärke im Einzelnen verharren und durch die Lebenserfahrung beständig an Kraft und Gebietsausdehnung zunehmen. Von nun an kann deshalb nicht mehr wie seither von einer Ueberbietung der Entwickelungsstufen die Rede sein, mittelst deren wir das Kind in beschleunigter Weise den Entwickelungsgang der Menschheit resp. der Culturvölker durchmachen liessen, d. h. wenn die Märchenstufe durch die Robinsonstufe und diese durch die alttestamentliche Stufe und diese durch die neutestamentliche Stufe teils aufgehoben teils fortgeführt worden sind, so hört dieser Wechsel von jetzt an auf; jede der drei

ersten Stufen — besonders die alttestamentliche — hat im Dienste der vierten ihre Schuldigkeit getan, nämlich ein *παιδαγωγὺς πρὸς Χριστόν* (Galat. 3, 24) zu sein, und der Zögling bleibt nun während der Schulzeit und hoffentlich auch während seiner Lebenszeit auf der vierten, auf der christlichen Stufe.

Mehr als diese vier Stufen erkennen wir also nicht an, und nur in dieser Modification können wir die viel besprochenen Ziller'schen Principien gelten lassen. Denn was man Nachchristliches noch als eine weitere Stufe hinstellen könnte z. B. die Apostelgeschichte und die Reformationsgeschichte, das ist doch nur eine Ausgestaltung, Verbreitung, Wiederholung und innere Aneignung der christlichen Idee, nimmt man aber eine Epoche der nationalen Geschichte, so ist eine solche keine allgemein-menschliche Culturstufe mehr, die auch jeder Einzelne durchzumachen hätte; sonst hätte sich auch Ziller seine Stoffe aus der deutschen Geschichte nicht von den biblischen Hauptstoffen, sondern von jenen nachchristlichen Entwickelungsstufen bestimmen lassen.

Wir haben also nunmehr im Aufbau unserer culturhistorischen Stoffe die höchste, die christliche Culturstufe durch die Arbeit der vier ersten Schuljahre erreicht resp. zu erreichen angefangen, und es handelt sich von jetzt an um weiter nichts als um die pädagogisch-richtige Ausgestaltung der vierten Stufe, mit anderen Worten um die wirksamste Art und Weise, das christliche Lebensprincip zum ureigensten, bewussten und selbstgewollten Lebensprincip des Zöglings zu machen oder zum mindesten darum, dies christliche Leben anzubahnen. Dass aber zur Erreichung dieses höchsten Zieles die methodisch-richtige Durcharbeitung des heiligen Stoffes, die christliche Persönlichkeit des erziehenden Lehrers und die christlich-bestimmte Individualität des Zöglings bei weitem mehr beitragen können und müssen als die subtilste Auswahl, Anordnung und Verteilung des christlichen Lehrstoffes, ist wol kaum zu bezweifeln. Die Theorie des religiösen Lehrstoffes, der ja nunmehr durch das Neue Testament und die kirchliche Entwickelung im Wesentlichen bestimmt ist, verliert daher den hohen practischen Wert, den sie für die ersten 4 Schuljahre hatte, in denen ja selbstverständlich viel peinlicher mit den Factoren der Individualität und Apperceptionskraft zu rechnen ist als in den späteren, und nur um der Vollständigkeit willen wollen wir die noch übrigen Ziller'schen Vorschläge in aller Kürze prüfen resp. ergänzen und dann noch die profan-geschichtlichen Stoffe, die Ziller zu den biblischen gesellt, einer Besprechung unterziehen.

Für das 7. Schuljahr hat Ziller die Apostelgeschichte vorgeschlagen. Wir stimmen ihm bei, glauben auch nicht, dass sich etwas Triftiges dagegen wird vorbringen lassen, halten aber diesen Stoff für nicht ausreichend und schlagen deshalb aus diesen und noch manchen anderen Gründen Bibellectüre des A. und N. Testamentes vor. Die Bibellectüre ist erstens ein ausgezeichnetes Mittel zur Repetition des behandelten biblischen Geschichtsstoffes und zwar zu einer wirklichen Repetition, die sich nicht wie bei den concentrischen Kreisen den Schein der Neuheit gibt, die aber doch durch die Neuheit der Form d. i. eben durch das Lesen grosses Interesse erweckt. Die Bibellectüre bietet

zweitens reiche Gelegenheit zu einer interessanten Erweiterung jenes Stoffes, indem sie vieles Lehrhafte, z. B. die Bergpredigt und manche Gleichnisse vorführt oder fortsetzt, manches Schwierige, z. B. die Versuchungsgeschichte, Jesus und Nicodemus und andere Stücke aus Johannes nachholt, oder durch Stellen aus den n. t. Briefen die Lectüre der Apostelgeschichte unterstützt und bereichert. Was insbesondere das A. Testament betrifft, so wird diese Lectüre wichtige Stücke aus den prophetischen Schriften und den Psalmen darbieten, wird die Gelegenheit benutzen, den tieferen Sinn der urgeschichtlichen Erzählungen, besonders der vom Paradies und Sündenfall zu erörtern, wird überhaupt die schroff supranaturalistische, alle menschliche Vermittelung und Mittätigkeit beim Heilswerk ausschliessende Auffassungsweise des A. T. im Sinne des religiösen Rationalismus (cf. die Werke von Hase, Rückert, Pfleiderer) corrigiren und ergänzen, wird die allzukindliche Anschauung von den grossen Männern des alten Bundes veredeln und trotzdem die ganze a. t. Stufe als eine niedrigere Stufe der Offenbarung erscheinen lassen. Das führt uns auf einen dritten Vorteil der Bibellectüre. Nämlich die vielen einzelnen biblischen Geschichten und Gedanken werden sich an der Hand der Lectüre sehr leicht, jedenfalls leichter als während der synthetischen Darbietung, unter dem Begriffe des Reiches Gottes und seiner Entwickelung gruppiren und systematisiren lassen, so dass ein freier Ueberblick über das reichgegliederte Ganze der göttlichen Offenbarung und der menschlichen Heilserwerbung gewonnen wird, und damit nach reicher Vertiefung eine reiche Besinnung (und zugleich eine wichtige Vorstufe des Katechismusunterrichtes). Endlich halten wir es für eine heilige Verpflichtung der Schule gegen das Buch der Bücher, das göttliche Schulbuch der Menschheit, dass sie es durch eine solche Lectüre und die daran sich schliessenden Mitteilungen aus der Bibelkunde immer mehr kennen und achten und lieben lehre und so den Gebrauch des heiligen Buches im Leben vorbereite und anbahne.

Darum wollen wir die Bibellectüre auch im letzten Schuljahre nicht missen, für welches Ziller als einzigen specifisch-religiösen Lehrstoff den Katechismus angesetzt hat. Auch hierin sind wir mit Ziller einverstanden oder vielmehr wir müssen es eben sein, da uns die gegenwärtigen kirchlichen Verhältnisse einen anderen pädagogisch-richtigeren systematischen Abschluss unseres historischen Religionsunterrichtes nicht gestatten, und können es nur bedauern, dass sowol der nicht-biblische Originaltext als auch die Erklärung mit den Forderungen einer rationellen Pädagogik wenig harmoniren und dass insbesondere der enge Rahmen und dürftige Gehalt des Katechismus (wir erinnern nur an den zweiten Artikel: „geboren von der Jungfrau Maria — gelitten unter Pontio Pilato, gekreuzigt, gestorben“, wo nicht weniger als das ganze Leben Jesu fehlt) zu dem Reichtume der religiösen und sittlichen Einzelvorstellungen Begriffe und kleineren Systeme, die der historische Unterricht hat gewinnen lassen, in einem traurigen Misverhältnisse stehen. Da bleibt denn nichts anderes übrig als durch die Methode das gut zu machen, was das ungefüge Material verdirbt, und in dieser Hinsicht müssen wir den von Ziller für den Katechismusunter-

richt aufgestellten Principien unsere vollste Anerkennung aussprechen. Eine specielle practische Ausführung dieser Principien würde eine höchst dankenswerte und verdienstvolle Arbeit sein. Doch das ist nicht unsere Aufgabe, und wir wollen daher nur den Grundgedanken Ziller's andeuten (cf. Seminarbuch, S. 179—181). „Vom Anfange des Gesinnungsunterrichtes an sollen die Elemente des Katechismus berücksichtigt werden." Dazu eignet sich besonders die vierte formale Stufe (das System), wo der ethisch-religiöse Gehalt einer jeden biblischen oder profanen Geschichte (resp. einer methodischen Einheit) in Form eines Bibelspruches, Liederverses, Sprichwortes oder classischen Dichterwortes ausgesprochen wird. Diese Einzelsysteme sind im Laufe des Unterrichtes zu gruppiren und so selbst wieder im fortwährenden Anschluss an das concrete Material zu systematisiren, so dass gewissermassen in jedem Schuljahre ein kleiner Katechismus entsteht, den sich der Zögling selbst geschaffen hat und von dem der jeweilige nächste gleichsam nur eine vermehrte und verbesserte Ausgabe ist. So wird ein specialisirter Schulkatechismus erarbeitet, der dann in der Oberclasse wiederum in beständigem Rückblick auf die concreten Geschichten und alle Einzelsysteme, so gut es geht, mit dem kirchlichen Katechismus in Verbindung gesetzt werden muss.

Wenn Ziller schliesslich noch als Hauptgesinnungsstoff der Oberclasse die Reformationsgeschichte aufstellt, so pflichten wir ihm auch hierin bei, da wir keine andere Periode in der Geschichte des deutschen Volkes kennen, in der sich Allgemein-Christliches und Specifisch-Nationales zu so schöner und folgenreicher Einheit verschmolzen hat, einen Zeitabschnitt, in dem die Grundanschauung des evangelischen deutschen Volkes geschaffen wurde, der auch wir angehören und der auch unsere Zöglinge angehören sollen. Möchte diesem so bedeutungsvollen Stoffe recht bald eine classische, quellenmässige, für den Zögling der Volksschule verfasste Darstellung zu Teil werden!

Wir haben mit der Reformation auch schon die deutsche Profangeschichte berührt. Doch ehe wir zur Erwägung der Frage nach Auswahl und Anordnung der profangeschichtlichen Stoffe übergehen, müssen wir eine andere diese Stoffe mit bedingende Seite der von Ziller vorgeschlagenen und von uns im Grossen und Ganzen anerkannten culturhistorischen Stoffe in Betracht ziehen. Diese Stoffe nämlich, die als Repräsentanten gewisser allgemeiner der Einzelentwickelung paralleler Entwickelungsstufen Unterrichtsstoffe werden mussten, sind nach Ziller im Verhältnis zu den übrigen Stoffen die alles beherrschenden „Concentrationsstoffe", und gerade hierin liegt eine characteristische Eigentümlichkeit der Ziller'schen Pädagogik. In welchem Sinne meint Ziller diese Herrschaft, und wie verhalten sich jene Stoffe zu der mit ihnen beabsichtigten Verwertung?*)

*) Es kann hier, wo es sich um die historischen Stoffe handelt, nicht unsere Aufgabe sein, die ganze Concentrationsfrage zu besprechen, die wesentlich eine methodische ist; wir verweisen daher auf die gründliche Abhandlung von Herrn Director Ackermann („Allgemeine Schulzeitung" Nr. 45—48), der wir in der Hauptsache beistimmen.



Ziller spricht von einer doppelten Concentration. Einmal stehen alle Lehrfächer im Dienste des sittlich-religiösen Erziehungszweckes und sind also „schon dadurch sowol gleichzeitig als auch in der Aufeinanderfolge des Unterrichtes concentrirt“, (S. b. 113), ausserdem aber sind sie auch zu concentriren durch den jenem Zwecke am directesten und mächtigsten dienenden Gesinnungsstoff eines jeden Schuljahres. Die psychologische Begründung dieser Forderung gibt Ziller in ausführlicher Weise in §. 19 seiner „Grundlegung“. Eine Hauptstelle daraus lautet: (S. 406) „Die Aufgabe der Concentration kann nur die sein, die Einheit der Person mit der Vielheit des Unterrichtsstoffes zu verbinden, wobei es sich von selbst versteht, dass jene Einheit, soweit das Viele unter einander verschieden ist, jedoch sich nicht gänzlich ausschliesst, nicht ein Identisches sondern blos eine formale Einheit der Complexion sein kann, wenn die Sonderung des Vielen aufgehoben ist. Die Einheit besteht dann darin, dass das Viele, mit einander verschmolzen und verwebt, eine reihenförmig wol geordnete, vermöge des Ineinandergreifens aller Teile in innerem Zusammenhang stehende Vorstellungsmasse bildet, die sich in allen Verbindungen, worin das Viele steht, leicht und gleichsam in einem Zuge überschauen lässt, und wobei jedes wegen der reihenförmigen Verbindung des Ganzen auf das andere hinweist, und durch dieses hervorgehoben werden kann, wie es sein muss, damit die Person vermöge der in sich selbst zurückgehenden Tätigkeit, welche ihr eigen ist, alles als das ihrige und sich als dieselbe erkenne. Wird nun die Einheit des Bewusstseins auch fernerhin dadurch gewahrt, dass der Unterricht immer erst auf der Grundlage einer so gewonnenen Einheit neue Kreise zieht, das Neue aber gleichfalls mit dem Alten in Zusammenhang bringt, so kann das Viele in dem Masse, als es Eins geworden ist, vereint wirken, indem aus der Verschmelzung und reihenförmigen Verbindung der einzelnen Kräfte eine mehr oder weniger vollkommene Totalkraft entsteht und daraus muss sich dann der grössere Totaleffect ergeben, der aller Concentration des Geistes im Gegensatz zu dessen Zersplitterung eigen ist.“

Als das geeignete Mittel zur Erreichung dieses gewis pädagogisch richtigen Zwecks empfiehlt nun Ziller, dass (Grdl. 4. 27) „für jede Unterrichtsstufe ein Gedankenganzes — d. h. jene culturhistorischen Hauptstoffe — als concentrirender Mittelpunct hingestellt werde, um welchen sich alles übrige peripherisch herumlegt, und von dem aus nach allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden“; wo das nicht geschehe, verwandele sich der Unterricht in „ein loses Aggregat von Fächern“.

Doch mit diesem Bilde ist die Stellung des Concentrationstoffes noch nicht scharf genug gezeichnet. Soll er nur möglichst viele Verknüpfungen suchen mit den übrigen anderweitig bestimmten Unterrichtsstoffen, oder soll er selbst auf die Auswahl der anderen Unterrichtsstoffe einen masgebenden Einfluss ausüben, und, — wenn letzteres — ändert er da blos die Anordnung der betreffenden Stoffe, so dass er also schliesslich dasselbe Unterrichtsmaterial nur in anderer Reihenfolge dar-

böte als die nach den betreffenden Apperceptionsstufen tractirten Fachwissenschaften, oder determinirt er alle übrigen Stoffe auch nach Inhalt und Umfang? Das erstere ist nicht die Meinung Zillers, er hätte ja dann auch nichts weiter getan als für seine culturgeschichtlichen Hauptstoffe dasjenige verlangt, was ihm schon die consequente Durchführung der formalen Stufen, besonders der Analyse und der Association gewährt, und was auch die eklektische Pädagogik schon früher für jedes Fach verlangte, wenn auch nicht in praxi ausführte. Zwar lässt sich erwarten, dass bei dem grossen Wert, den die Verknüpfung der Unterrichtsstoffe hat, auch Ziller vielfach diese Verknüpfung der feststehenden Unterrichtsmaterien verlangt (s. Seminarb. 116. Päd. 136. 160. 277), ja sogar eine gewisse Selbständigkeit der nur eine gegenseitige Anknüpfung und Wechselwirkung suchenden Fächer anerkennt (s. a. a. O. 279. „Die rechte Concentration fordert nur, dass die eine Art des Unterrichts bei einer anderen Art Anknüpfungen sucht . . . .“ S. 160 „Deshalb ist eine jede Sphäre (Disciplin) für sich zum sittlich-religiösen Geist in Beziehung zu setzen“), aber andere Stellen beweisen, dass er nicht blos wie die vulgäre Pädagogik die den Apperceptionsstufen gemäs, aus den Fachwissenschaften ausgewählten Stoffe einfach hinnehmen und dann möglichst vielfach verknüpfen will, sondern dass er absichtlich die Verknüpfungsgelegenheiten vermehren und nach Massgabe der Verknüpfbarkeit mit dem Hauptstoffe die anderweitigen Stoffe auswählen, somit also diese letzteren von dem ersteren determiniren und beherrschen lässt (s. Pädag. 136. 200. 213. 214. 250). Aber ist diese Herrschaft nur eine Determination der Anordnung oder ist sie auch eine Determination des Inhaltes und Umfanges der übrigen Lehrstoffe? Dass ihre Anordnung durch jenen „Leitfaden“ (S. b. 117) beinflusst werden soll, wird ausdrücklich behauptet (a. a. O. 136 „es wird dadurch nur ihr Lehrgang und ihre Anordnung abgeändert“), aber wenn es weiter heisst (S. 136), dass sie „in genauer Unterordnung“ zu den Concentrationsstoffen stehen müssen, dass letztere (S. 200) „den Mittelpunct und Brennpunct bilden, auf den alle übrigen Fächer zurückbezogen werden, . . . von dem aus sie nicht blos hier und da einmal, sondern fortwährend, sei es unmittelbar, sei es mittelbar, die Richtung erhalten, in der sie sich dem Ganzen einzufügen und in der sie fortzuschreiten haben», dass mit dem culturgeschichtlichen Stoff zugleich Stoff für die anderen Fächer verbunden ist“, der in seinem vollen Umfang von jenen verwertet werden muss (a. a. O. 213), so geht doch hieraus hervor, dass die Concentrationsstoffe alle übrigen Disciplinen auch nach Gehalt und Umfang bestimmen sollen, was sich übrigens auch ganz unzweifelhaft aus der im „Seminarbuch“ vorliegenden practischen Ausführung der Concentrationsidee ergibt.

Was ist nun über diese hier nur flüchtig angedeutete Zillersche Concentration zu urteilen? Anzuerkennen ist vor Allem, dass sie ein ihrem Zwecke — die Einheit der Persönlichkeit vor und trotz der notwendigen Vielseitigkeit des Unterrichts zu bewahren — völlig angemessenes Mittel ist, und dass sie die Herbart'sche Hauptforderung „einen grossen in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen“ (S. 348) aufs beste erfüllt.

Anzuerkennen ist auch, dass die vulgär-pädagogische Unsitte, welche in alleiniger Sorge für das Nacheinander der traditionsmässig überkommenen Unterrichtsstoffe mit mässiger Berücksichtigung der Apperceptionsstufen die Stoffe einfach in so viele Teile teilt, als Classen vorhanden sind, und dann mit empörender Sorglosigkeit in Bezug auf das Neben- und Miteinander der Stoffe in einem Schuljahr und in einer Kindesseele ohne alle Rücksicht auf Verknüpfung oder gar Verknüpfbarkeit jenes heterogene Gemengsel in den bedauernswürdigen Schüler hineinstopft, anzuerkennen ist, sagen wir, dass diese Versündigung wissenschaftlich als eine solche von Ziller nachgewiesen wurde, dass er aber auch positiv die Notwendigkeit und Möglichkeit der vielfachsten Verknüpfungen an einer grossen Zahl allgemein acceptirter Unterrichtsstoffe dargetan hat. Kurz, Ziller hat der überaus wichtigen Anschauung mit Bahn brechen helfen, dass das Neben-einander der Stoffe für die Characterbildung der Stoffe ebenso wichtig ist als das Nach-einander, dass ein Fach dem anderen, und dass alle Fächer dem sittlich religiösen Erziehungzweck dienen können und müssen, und dass insbesondere die in das Menschentum vertiefenden historischen Stoffe stets überwiegen müssen und gar nicht genug von den naturkundlichen und den formalen Fächern respectirt und unterstützt werden können, weil sie gar nicht besser als durch diesen Dienst sich selbst und dem Interesse des Zöglings zu dienen vermögen. Aber nichtsdestoweniger erheben sich schwere Bedenken gegen die Ziller'sche Art der Concentration.

Von dem gewichtigsten aber mehr methodischen Bedenken in Betreff der Künstelei, Schwerfälligkeit und Unbrauchbarkeit eines durch solche Concentration aufgebauten Gedankenkreises haben wir hier nicht zu reden (cf. Ackermann, a. a. O.), wol aber müssen wir die Frage aufwerfen: Können die Concentrationsstoffe den von ihnen geforderten Determinationsdienst wirklich leisten und können die übrigen Stoffe diese Herrschaft ohne Nachteil ertragen, insbesondere die heimatkundlichen, profangeschichtlichen und naturkundlichen; denn dass die formalen Fächer von den entsprechenden sachlichen Fächern ganz wesentlich determinirt werden, versteht sich für uns von selbst.

Was zunächst die Märchen- und Robinsonstufe betrifft, wo es sich in erster Linie um die Verknüpfung des historischen Stoffes mit dem heimatlichen Material handelt, so beweisen sowol verschiedene Aufsätze der Jahrbücher als auch die praktische Ausführung im „ersten“ und „zweiten Schuljahr“, dass im grossen und ganzen das heimatliche Material, welches den betreffenden Apperceptionsstufen entspricht, und welches gewöhnlich im sogenannten Anschauungsunterricht behandelt wird, sich aus den Gesinnungsstoffen leicht, zwanglos und zu beider Vorteil gewinnen lässt, und dass es sich eher um eine Beschränkung als um eine Vermehrung des vom historischen Stoffe dargebotenen Materials handelt. Es wäre ja auch geradezu ein Wunder, wenn eine klassische, dem Kinde congeniale Erzählung aus dem Menschenleben nicht auch für das engbegränzte kindliche Wissen eine Fülle des interessantesten, zu dem kindlichen Erfahrungskreis in innigster Beziehung stehenden heimatlichen Stoffes mit sich führte und abgeben könnte, eben so klar ist aber,

dass diese Spende immer geringer werden muss, je mehr sich der Gesichtskreis des Zöglings erweitert, und dass also die späteren historischen Stoffe bei weitem nicht das theoretische Material in sich fassen werden, was der Apperceptionskraft des Zöglings geboten werden kann und muss. Aus diesem Grunde getrauen sich auch die Verfasser des „I. und II. Schuljahres“ die stricte Concentration blos bis zum zweiten Schuljahr durchzuführen und wollen daher, nachdem sie das Rechnen schon im zweiten Schuljahre der Herrschaft des Concentrationsstoffes entzogen haben, vom dritten Schuljahre an zwei oder mehr Centren eintreten lassen (cf. Rein, „Concentration“ a. a. O. S. 210) und überhaupt den einzelnen Lehrfächern, der Gruppe des Sprachunterrichtes und der Fertigkeiten grössere Selbständigkeit gewähren. Was ist nun mit der Concentrationsdurchführung für das erste und zweite Schuljahr gewonnen? Man antwortet uns (Rein, II. Schuljahr, S. 12): Ein besonders hohes Mass von Verknüpfung, welches für die Kleinen und deren geringe Verknüpfungskraft eine willkommene Hilfleistung ist und das hemmende Auftreten eines zweiten machtvollen und selbständigen Gedankenkreises bis auf spätere Zeiten hinausschiebt. Wir geben das zu, und weil ausserdem unser Hauptstoff hierbei ganz gut und noch dazu mit eigenem Gewinn die erforderlichen Dienste leistet, der heimatkundliche aber an den ihm gebürenden Reichtum und Umfang nichts verliert, dagegen an Interesse gewinnt und im Grunde nur in seiner Anordnung beeinflusst wird, so lassen wir uns diese Concentration für die beiden ersten Schuljahre gefallen, womit indes nicht gesagt sein soll, dass eine selbständige Behandlung der Heimatskunde, wenn sie sich nur recht innig an den Erfahrungskreis des Kindes anschliesst, ein pädagogischer Irrtum sei, der die Einheit der Persönlichkeit bedrohe.

Aber schon die Stellung des Rechnens kann uns auf eine Erwägung führen, die uns vor der weiteren stricten Durchführung der Ziller'schen Concentration abbringen muss. Gerade diese Disciplin nämlich, deren Betrieb der sittliche Erziehungszweck fordert, macht am augenscheinlichsten ihr Recht zu einer selbständigen Existenz, zu einer ihrer ganz eigentümlichen Natur entsprechenden Behandlung geltend, und ein Hineinpressen ihres Inhaltes und ihres Fortschrittes in die ganz heterogenen Erzählungsstoffe würde ihr kraftvolles Wachstum in der ungerechtfertigsten Weise verkümmern. Darum soll sich das Rechnen nach seinen eigenen Gesetzen und denen des kindlichen Geistes aufbauen und aus dem Erzählungsstoffe, vor allem aber aus dem naturkundlichen, nur eine reiche Fülle praktischer Aufgaben entnehmen; darin allein liegt die richtige Verknüpfung des Rechnens mit den übrigen Disciplinen. Aber sollte es nicht auch andere Disciplinen geben, die nur eine solche Anknüpfung an den historischen Hauptstoff, nicht aber die völlige Determination durch denselben vertragen? Und sollte sich dieser Hauptstoff selbst ebenso wie beim Rechnen nicht auch zur Determination anderer Disciplinen als unzureichend erweisen?

Denken wir zunächst zurück an die Erwägungen, denen die historischen Hauptstoffe der letzten sechs Schuljahre ihre Existenz auf dem Lehrplane verdanken. Wir erwarten doch von ihnen, dass sie auf jeder

Stufe am directesten und kräftigsten dem höchsten Erziehungszweck, insbesondere den Interessen der Teilnahme dienen; nur hieran haben wir bei ihrer Auswahl gedacht, nicht aber an die anderen Disciplinen, mit denen zusammen sie der Unterricht behandeln wird. Aus der Herrschaft des Erziehungszweckes über alle Fächer folgt aber doch gewis nicht die Herrschaft des von diesem Zweck bestimmten Hauptstoffes, der ja als ein klassisches Denkmal früheren Menschenlebens, für das er Teilnahme erzeugen soll, nur ganz zufällig Erkenntnismaterial mit sich führen kann, welches für das betreffende Schuljahr geeignet ist; dass aber die historischen Stoffe je weiter der Erfahrungskreis des Zöglings wächst, um so weniger das in sich fassen können, was seiner Apperceptionsstufe geboten werden kann und muss, haben wir schon oben erwähnt. Das gilt aber nicht blos von den naturkundlichen Stoffen, das gilt ganz besonders auch von den Produkten der deutschen Literatur, hauptsächlich der Poesie, die im deutschen Unterricht der letzten sechs Schuljahre darzubieten sind. Soll auch hier die unumgängliche Aufnahmebedingung jedes prosaischen und poetischen Lesestückes die stoffliche Beziehung zu dem historischen Hauptstoff sein, dann ist der Concentrationsstoff in Wahrheit der brüllende Löwe, der unter den schutzlosen Stoffen der anderen Fächer einhergeht und suchet, welchen er verschlinge, und wer auch hier nur auf die Directiven des Concentrationsstoffes sich beschränkt, der ist nach Mephisto's Wort „wie ein Tier auf dürrer Haide, von einem bösen Geist (der Principienreiterei) im Kreis herumgeführt, und rings umher liegt schöne grüne Weide", oder um ohne Bild zu reden, wenn alle Literatur — und auch alle naturhistorischen Stoffe stricte nach der Concentrationsidee ausgewählt werden, dann kommt wirklich „die Armut von der pauverté."

Diese Gefahr der Verarmung und Abmagerung der betreffenden Disciplinen gegenüber der Wolgenährtheit des Concentrationsstoffes scheint auch Ziller gefürchtet zu haben und greift deshalb zu dem Auskunftsmittel der „Einschiebungen" und „der Heranziehung von Stoffen" (cf. Seminarb. 117), welche nicht weniger als sieben Mängel des Concentrationsstoffes ausgleichen sollen. Aber dies können wir nur für einen Notbehelf, eine Künstelei und ein Zugeständnis der Undurchführbarkeit des starren Princips halten, und eine praktisch specielle Ausarbeitung der Idee für alle acht Schuljahre würde das gewis beweisen. Wir sind hier ganz anderer Meinung.

Wir glauben, dass jedem Fache so viel Selbständigkeit gebürt, als es zur Erreichung der eigentümlichen ihm vom Erziehungszweck gestellten Aufgabe braucht, und nur innerhalb dieser Schranken darf es sich von einem anderen Fache und also auch dem historischen Hauptstoffe beeinflussen lassen. Wir respectiren daher die stoffliche Beziehung aller Nebenfächer zu dem Hauptfache, und wo sie sich bietet oder leicht herstellen lässt, soll sie ausgenutzt werden, aber sie genügt nicht für den Aufbau weder des naturkundlichen, noch des deutschen, noch des profangeschichtlichen Unterrichtsstoffes. Sie genügt nicht für die Naturkunde.

Diese wird die ihr vom historischen Stoff dargebotenen Anregungen

und Fingerzeige gern benutzen und dadurch einerseits das Interesse, das den in grossem Zusammenhang auftretenden Natur-Objecten und Erscheinungen anhaftet, sich zu Nutze machen, andrerseits dem historischen Unterricht zur lebhaften Färbung der geschilderten Zustände verhelfen und ihn hiermit zugleich von Materialien entlasten, die er ohne sie selbst behandeln müsste und doch nicht ohne grossen Schaden für sich treiben kann. Aber der Concentrationsstoff wird ihr nicht immer die rechte, nie genug und im Fortschritt der Schuljahre immer weniger Nahrung darbieten können, und darum wird die Naturkunde — weil sonst eine bedenkliche Verarmung eintreten würde — das von Ziller Geforderte zwar immer noch tun, aber auch die selbständige immer vielseitiger und reicher werdende Aufsuchung und Bearbeitung von Objecten nicht lassen, die ihr vom Erfahrungskreis und der Apperceptionsstufe des Zöglings und ihrem fachwissenschaftlichen — vom Erziehungszweck modificirten — Ziele dargeboten werden. Die stoffliche Beziehung zum Concentrationsstoff genügt auch nicht für die Determination des deutschen Literaturstoffes — auch wenn man zu den biblischen noch die profan-geschichlichen Stoffe hinzunimmt, und zwar nicht blos wegen jener gleichfalls drohenden Verarmung, sondern weil die deutschen, insbesondere die poetischen Literaturstoffe im Grossen und Ganzen dieselben Interessen pflegen sollen als die biblischen, nämlich die Interessen der Teilnahme. Erfüllt also ein poetischer Stoff diese Forderung in einer dem betreffenden Schuljahre angemessenen Form, so steht unsrer Meinung nach seiner Aufnahme, auch wenn eine stoffliche Beziehung nicht herzustellen ist, nichts im Wege; natürlich aber gebürt unter mehreren gleich gut geeigneten Gedichten immer demjenigen der Vorzug, das eine genauere Beziehung zum Hauptstoffe hat als die des gemeinschaftlichen Interesses. So ist also für uns nicht der Hauptstoff, der das Interesse der Teilnahme nähren soll, das alleinige Centrum, sondern dies Interesse selbst tritt ebenbürtig und modificirend an seine Seite. Der Stoff aber, der diesem Interesse, besonders dem religiösen, am mächtigsten dient, wird eben deswegen ganz von selbst die meisten Anknüpfungspunkte bei den übrigen Stoffen der Teilnahme finden und auch verlangen können, dass bei Auswahl derselben mit auf diese Verknüpfbarkeit gesehen werde; natürlich muss er sich auch gefallen lassen, wenn die anderen Fächer, um nicht in der ihnen gebürenden Fülle geschädigt zu werden, auch manches Unverknüpfbare in sich aufnehmen sollten, indessen wird schwerlich ein Stoff ganz neben draussen stehen können, wenn man eben mehr auf die Interessenbeziehung als auf die stoffliche Beziehung achtet.

Wir glauben uns hierfür auf Herbart berufen zu können, der (a. a. O S. 577) die Odyssee — und diese ist für ihn dasselbe, was für uns die Patriarchenzeit oder ein anderer biblischer Stoff ist, — als einen Anknüpfungspunct bezeichnet „nur für einen Hauptfaden des erziehenden Unterrichtes, neben welchem noch andere Fäden für sich fortgesponnen werden müssen", und sich dagegen verwahrt, dass unter der frühen Lectüre der Odyssee irgend ein pädagogisches Universalmittel verstanden werde; der ferner (S. 391) allen den Stoffen nachjagenden Pädagogen

zur Beherzigung zuruft: „Man vergesse nicht über dem Interessanten das Interesse, man classificire nicht Gegenstände, sondern Gemütszustände.“

Auch wir lassen uns daher im Gebiete der Teilnahme unsere nichtbiblischen Stoffe in erster Linie determiniren durch den Grad des teilnehmenden „Gemütszustandes“ (Interesse), den sie auf der jeweiligen Altersstufe erzeugen können, und erst in zweiter Linie durch die stofflichen Beziehungen zu den biblischen Geschichten, und die Verbindung dieser beiden Determinationsweisen ist unsere Concentration, die wir eine gemässigte nennen möchten, falls sie überhaupt noch Anspruch auf diesen Namen machen kann.

Die strenge Ziller'sche Concentration dagegen halten wir für eine wolgemeinte aber übel angebrachte Uebertreibung des wahren Verknüpfungsgedankens, für den Superlativ des Herbart'schen Superlativus („einen in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis“, a. a. O. S. 348), für ein Extrem, das durch das herrschende Extrem der absoluten Verknüpfungslosigkeit hervorgerufen wurde, für einen Irrtum der Consequenz, der die in den untersten Schuljahren wahrgenommene und leicht erklärliche Möglichkeit der Durchführung auch unter ganz anderen Verhältnissen und Ansprüchen des Schülergeistes und Schulstoffes annahm und dann diese Möglichkeit ohne alle Rücksicht auf das Recht der übrigen Disciplinen zur Wirklichkeit machen wollte.

Fassen wir das Gesagte zusammen, so ergibt sich: Die biblischen Hauptstoffe werden zwar durch ihre Verwertung zur Concentration nicht geschädigt — abgesehen von der unserer Meinung nach verwerflichen Benutzung, auch der heiligsten Stoffe zu stilistischen, grammatischen und orthographischen Uebungen (gegen Ziller „Grdlg.“ 430, Seminarbuch S. 138) — aber sie können, weil aus ganz anderen Intentionen geboren, die Determination der meist heterogenen übrigen Fächer nicht in dem gewünschten Masse bieten, zwingt man sie aber dazu, so entsteht entweder Armut oder unnatürliche Künstelei im Aufbau des zu erzeugenden Gedankenkreises, und hierin liegt doch gewis eine schwere Schädigung der übrigen Disciplinen. Darum sollen sich eben diese Disciplinen von jenem Hauptstoffe nur insoweit bestimmen und zu planmässiger Verknüpfung geeignet machen lassen, als die ihnen eigentümliche und gebürende Kraftentfaltung nicht gefährdet wird. Lässt man sie innerhalb gewisser Schranken, die von der Zöglingsindividualität, den zu erweckenden Interessen und dem bundesgenossenschaftlichen Verhältnis zu dem biblischen Hauptstoff gezogen werden, mehr ihren eigenen naturgemässen Weg gehen, dann werden sie auch in ihrer Sphäre ein reiches freies Interesse erzeugen, das sich leicht mit den höheren und höchsten Interessen des erziehenden Unterrichtes verknüpfen lässt*), dann wird auch die Einheit der Person, zu deren ureigenem Interesse ja alle jene Interessen gemacht werden sollen, nicht im mindesten verletzt werden,

*) Ueber die reichen Verknüpfungen, zu denen insbesondere der geographische, der deutsche und der Religionsunterricht Veranlassung geben (cf. Ackermann a. a. O.)

und dann wird auch die von der stricten Concentration zu befürchtende Verkümmerung der Armut und Künstelei nicht eintreten können, sondern es wird eine grosse, wolgegliederte und wolverknüpfte Vorstellungsmasse gebildet werden, und nur aus einem reichen und leicht überschaubaren Gedankenkreis kann ein reiches, klares Interesse und also auch ein reiches, sicheres Wollen hervorgehen.

Nunmehr haben wir die nötigen Gesichtspunkte zur Beurteilung der profangeschichtlichen Stoffe gewonnen, welche Ziller in inhaltliche, „symphronistische“ Beziehung zu den jedesmaligen heilsgeschichtlichen Stoffen zu bringen sucht und dann mit diesen gemeinsam als Concentrationsstoffe zweiten Ranges aufstellt.

Dies in Beziehung Setzen fordert sich gewissermassen von selbst, da die profangeschichtlichen Stoffe schon als geschichtliche den heilsgeschichtlichen homogen sind und als deutsch-christliche von vorn herein reiche Verknüpfungen mit ihnen erwarten lassen, und wir können es also nur billigen, so lange damit keinem Stoffe Gewalt angetan wird und die Beziehung bedeutend und klar genug ist. Wir möchten dies aber doch nicht als das einzige Princip für die Auswahl des profangeschichtlichen Stoffes gelten lassen, da wir einen Stoff, der eine mächtige Förderung des teilnehmenden Interesses und vielfache Uebung des sittlichen Urteils verspricht, eventuell einem mit der heiligen Geschichte in innigere Beziehung zu bringenden aber weniger interessanten Stoff vorziehen würden.

Welche profangeschichtlichen Stoffe stellt nun Ziller neben seine heilsgeschichtlichen — denn von den zwei ersten Schuljahren kann hier keine Rede sein — und was mag ihn jedesmal zur Aufstellung gerade dieses Stoffes bewogen haben? — denn eine specielle Begründung seiner profangeschichtlichen Stoffe ist uns wenigstens nicht bekannt, sondern nur ganz knappe Andeutungen seiner Motive, und auch diese fehlen zuweilen. Für die Patriarchenstufe stellt Ziller keinen profangeschichtlichen Stoff auf, weil er keinen finden kann, der mit jener „gleichen Grundcharakter“ hat (Grdl. 93); neben die Geschichte der Richter, welche die Heldenzeit des jüdischen Volkes repräsentirt, aber stellt er die in der Türinger- und deutschen Heldensage dargestellte Heldenzeit des eigenen Volkes, neben das macht- und glanzvolle Königtum Davids und Salomos dieselbe Periode der deutschen Königs- resp. Kaiserzeit (Heinrich I., Otto I.), wobei die ältere Zeit z. B. Hermann nur einschaltungsweise behandelt werden soll. Dem Leben Jesu werden beigesellt die Züge der Deutschen nach seinem Grabe: Barbarossa und die Kreuzzüge, der Apostelgeschichte sollen sich anschliessen: die Verbreitung des Christentums in Deutschland durch die Apostel der Deutschen, ferner der Schauplatz und Wirkungskreis der eigentlichen Apostel, welche darzustellen ist durch die als Einschaltung zu behandelnde Profangeschichte des klassischen Altertums und durch die Entdeckung Amerika's; schliesslich sollen sich an die Reformationsgeschichte im letzten Schuljahre anreihen: Friedrich der Grosse, die Befreiungskriege und Hermann und Dorothea. (cf. Vademecum für die Praktikanten des Seminars in Leipzig).

Diesen Symphronismus an Stelle des Synchronismus müssen wir

zwar, wie schon gesagt, als berechtigt anerkennen, aber es fragt sich, ob er sich nicht auch auf eine andere Weise herstellen lässt, die zugleich unsere mancherlei auch schon durch unsere Verschiebung der biblischen Stoffmassen hervorgerufenen Bedenken gegen Auswahl, Umfang und Anordnung der profangeschichtlichen Stoffe beseitigen könnte.

Wir vermissen unter den von Ziller vorgeschlagenen Stoffen: die griechische Sage, von der wir wenigstens die Odyssee behandeln zu müssen glauben, wir vermissen Einiges aus der orientalischen Geschichte, wir wünschten ein stärkeres Hervortreten der römischen Geschichte, besonders in ihrem bedeutungsvollen Zusammenhang mit der heiligen, der deutschen und der Kirchengeschichte, wir wünschten ein stärkeres mehr selbständiges Auftreten der älteren deutschen Geschichte (vor Karl d. G.), ferner die Aufnahme der Kämpfe der Kaiser mit den Päpsten, des Faustrechtes, des politischen und kirchlichen Verfalls vor der Reformation, des 30jährigen Krieges, der nachfolgenden Franzosenherrschaft zur Zeit Ludwig's XIV., des grossen Kurfürsten, der französischen Revolution und der neuesten Geschichte von der Gründung des neuen deutschen Reiches; bedenklich für jeden, der nicht der Biedermann'schen Geschichtsmethode huldigt, ist auch die vorgeschlagene Behandlung der Bekehrung der Deutschen erst nach den Kreuzzügen.

Wie bringen wir nun die gewünschten Stoffe unter, ohne von dem Princip des Symphronismus mehr abzuweichen als Ziller? Die Odyssee möchten wir für das dritte Schuljahr vorschlagen, trotzdem sie allerdings nicht, wie Ziller verlangt, den „gleichen Grundcharakter" wie die Patriarchengeschichte hat. Einen solchen Stoff werden wir freilich so wenig finden als Ziller, da es eben nur ein klassisch dargestelltes monotheistisches Hirtenleben gibt, indes wir stellen auch nicht diese Anforderung, sondern unser Hauptaugenmerk ist die Bereicherung des kindlichen Geistes, die wir sofort eintreten lassen, sobald der Zögling zu ihrer Aufnahme fähig und nach ihr begierig ist, und wir sind zufrieden, wenn der gesuchte Stoff den pädagogischen Anforderungen an einen Erzählungsstoff genügt, also vor allem des Interesses der betreffenden Klasse sicher ist. Und da handelt es sich in erster Linie um das sympathetische Interesse, das gar nie reich genug werden kann, das religiöse Interesse kommt hier nicht in Betracht, da es schon durch den biblischen Stoff in unüberbietbarer Weise genährt wird, und zwei religiös-sittliche Hauptstoffe allerdings nicht vom dritten Schuljahr getragen werden könnten. Wir werden den gesuchten Stoff in der poetisch dargestellten Sagenwelt, der anerkannten Grundlage alles Geschichtsunterrichtes, suchen dürfen, und hier erscheint uns die Odyssee am passendsten. Dass sie für das dritte Schuljahr ganz ausgezeichnet passt, ergibt sich schon aus Herbart's früher besprochener Würdigung derselben, und dass sie stofflich unbedingt zur Patriarchengeschichte passen muss, haben wir ja in Abrede gestellt, wol aber behaupten wir, dass sowol die Schicksale des Jahre lang nach der Heimat strebenden Helden als auch der Schauplatz seiner Irrfahrten, das Meer und seine Inseln, die Odyssee zur Fortsetzung der durch den Robinsonstoff angeregten Vorstellungsreihen vortrefflich geeignet machen.

Wir haben ferner in der Odyssee ebenfalls die classische Verkörperung der Kindheitsstufe eines hochwichtigen Culturvolks, wir werden, wie wir selbst durch jahrelange Erfahrung wissen, mit ihr das sympathetische Interesse und die Phantasie in ganz wunderbarer Weise erregen, wir können schon, — freilich in empfehlenswerter Beschränkung — anfangen durch den Contrast des Heidnischen die Höhe der monotheistischen Religiosität hervortreten zu lassen, wir geben dem sittlichen Urteil ein reiches durchsichtiges Uebungsgebiet stärken so durch den Gebrauch das im Religionsunterricht Gewonnene, und gewinnen für die noch auftretende griechische Geschichte eine wertvolle Anknüpfung. Indes die Odyssee bietet uns in der Weise, wie wir sie behandelt wissen wollen, nämlich als einen Stoff der Teilname, nur für ein halbes Jahr Arbeit, doch sofort wächst uns aus der Heimatskunde, die doch wol in den meisten Fällen eine von der Sage oder Geschichte berührte Localität erreichen kann, ein weiterer Stoff heran, die locale Sage, für uns also die Wartburgsagen. Ihr Auftreten im dritten Schuljahr rechtfertigt sich wol von selbst; gefordert vom Erfahrungskreis des Zöglings werden sie sofort seinen Umgangskreis erweitern und veredeln, sie werden ihm die beste Vorbereitung zum weiteren Eindringen in die deutsche Sage und Geschichte sein, als Rittersagen lassen sie sich leicht zur Odyssee, als christliche Sagen leicht zu dem biblischen Hauptstoff in Beziehung setzen, wenn auch die besondere Betonung ihres christlichen Characters, der ja für die Kinder sich von selbst versteht, nicht gerade notwendig ist, so wenig als die scharfe Betonung des heidnischen Characters bei der Odyssee. — Für die Stoffe aus der orientalischen Geschichte, die wir nicht missen zu können glauben, wissen wir keine passendere Stelle als das 4. Schuljahr, dessen biblischer Stoff nach unserem Vorschlag von Moses bis zur Rückkehr aus dem babylonischen Exil reicht. Denn die Bedingtheit der jüdischen Geschichte durch Aegypten und die vorderasiatischen Reiche verlangt die unterrichtliche Behandlung der Aegypter, Babylonier, Assyrer, Perser, Phönizier, und wir behandeln dieselben mit möglichstem Anschluss an die heilige Geschichte hauptsächlich in Form culturgeschichtlicher Schilderungen, welche besonders die auch uns zu Gute gekommenen Producte der Cultur vorzuführen haben, und in Form biographischer Bilder, die der Teilname und dem sittlichen Urteil möglichst viel Nahrung zu geben haben. Bei diesem Teil der Profangeschichte wird auch der Contrast, in dem sie durch Despotismus, Kastengeist und Götzendienst zur heiligen Geschichte und der von ihr genährten Culturstufe des Zöglings steht, besonders stark hervortreten müssen und pädagogisch recht wirksam sein.

Während die orientalische Geschichte so entschieden von dem biblischen Hauptstoff determinirt wird, dass wir uns auch eventuell ein Zerreissen und Verteilen derselben nach den Bedürfnissen des determinirenden Stoffes gefallen liessen, muss die deutsche Heldensage (Nibelungenlied und Gudrun), die wir noch in dies Schuljahr werfen, durchaus selbständig und geschlossen auftreten. Sie ist ein Centrum für sich, schliesst sich aber — wie dies auch Ziller will — in symphronistischer Weise an den das jüdische Heldenzeitalter darstellenden biblischen

Stoff an und ist ausserdem noch für uns eine Fortsetzung und Abschluss der deutschen Sage und die Propädeutik für die nunmehr beginnende deutsche Geschichte, insbesondere für die Zeit der Völkerwanderung und des Rittertums.

Für das 5. Schuljahr haben wir nicht wie Ziller die jüdische Königsgeschichte sondern das Leben Jesu als biblischen Hauptstoff angenommen; dies führt uns zunächst auf die römische Weltherrschaft, die ja häufig und machtvoll genug in die biblischen Verhältnisse eingreift, und hiermit auf die römische Geschichte. Das Wie viel? des Stoffes mag, wie schon gesagt, eine offene Frage bleiben, hier handelt es sich nur darum, den Ort desselben zu bestimmen. Doch eine Bemerkung wollen wir machen. Auch hier würden wir das culturgeschichtliche und biographische Element und den Contrast des Ganzen zur höheren Stufe des Judentums und Christentums besonders betonen, hier könnte man auch den Volksschüler fühlen lassen, „dass hier die Menschheit nicht stehen bleiben könne“ (Herbart a. a. O.), dass er dieser religiös-sittlichen Anschauung, „der Schattenseite des Altertums“ (a. a. O. 441. 582), nicht angehören könne, und hier ist also auch die von Ziller für alle profangeschichtlichen Stoffe aufgestellte Forderung wol zu beherzigen (Grdl. 93). „Von jedem Verhältnisse, welches bei nicht-biblischem Gesinnungsstoffe vorkommt, muss nachgewiesen werden, dass es entweder übereinstimme mit den biblischen Grundsätzen, oder dass und durch welche Abweichung es ihnen widerstreite, dass es denselben unterzuordnen sei oder mit ihnen in Zusammenhang stehe“.

Aber die römische Geschichte bekommt noch einen anderen Halt für ihre Stellung in diesem Schuljahr. Wir müssen ja auch in diesem Jahre die älteste deutsche Geschichte behandeln, die wir etwa bis Karl Martell (oder Pipin d. K.) geführt wissen möchten, und diese, wie überhaupt die ganze deutsche Geschichte, steht doch in einer so innigen, für beide Seiten so folgenschweren Wechselwirkung mit der römischen Geschichte, dass jeder Beweis dafür unnötig ist, die Namen Cimbern, Cäsar, Hermann, Augustus, Constantin, Alarich, Theodorich, Chlodwig sagen genug. Auch die Schicksale des Christentums im römischen Reich, seine Verfolgung und sein Sieg, seine Annahme bei einigen deutschen Stämmen, seine Rettung in der Hunnen- und Maurenschlacht können auch ohne Apostelgeschichte und Paulus, im directen Anschluss an den Stifter des Christentums und seine Jünger zur Anschauung gebracht werden.

Ueber den pädagogischen Wert der deutschen Geschichte und über deren methodische Behandlung brauchen wir uns an dieser Stelle nicht weiter auszusprechen, nur an eines möchten wir erinnern: Möglichst wenig Gruppen in möglichst gründlicher Vertiefung, möglichst viel Culturgeschichte und möglichst wenig politische Geschichte; besonders ein bis ins Kleinste ausgeführtes Culturbild von dem Leben und Wesen, den Sitten und Einrichtungen, dem Dichten und Trachten unserer heidnischen Vorfahren darf nicht fehlen, und ein solches Culturbild, welches in erster Linie das religiös-sittliche Culturleben zu berücksichtigen hat, sollte in der Darstellung einer jeden bedeutenden Periode der deutschen Geschichte

(etwa um 800, 1200, 1500 u. s. w.) einen hervorragenden Platz einnehmen. (Ein empfehlenswertes Hilfsmittel zum Entwerfen solcher Lebensbilder würde Joh. Scherr's „Germania“ sein.)

Auch das sechste Schuljahr behandelt nach unserem (und Ziller's) Vorschlag das Leben Jesu. Die profan geschichtliche Reihe soll nun die Geschichte des deutschen Volkes von Karl dem Grossen bis zu dem Untergang der Hohenstaufen behandeln. Nach einer innern Beziehung der beiden Stoffe haben wir nicht gesucht, sie ergibt sich aber zum Glücke von selbst wie auch im vorigen Schuljahr.

Wie könnte es auch an den innigsten Beziehungen fehlen zwischen der Geschichte Jesu und der des deutschen Volkes, des Volkes, das wie kaum ein anderes das Christentum in seiner Tiefe erfasst, in seiner Schwere gefühlt und in seiner Beseligung empfunden hat, und das darum mit Recht als der Christophorus unter den Völkern bezeichnet werden kann. Als ein Christusträger soll unsrer Meinung nach auch das deutsche Volk in der Volksschule dargestellt werden, und zwar besonders von unserer Stufe an, nachdem wir auf der vorigen Stufe mehr das specifisch deutsche, vom Christentum weniger beeinflusste Wesen characterisirt haben. Auch in mehr äusseren Beziehungen offenbart sich dieser innere Zusammenhang gerade in unserer Periode. Wir erinnern an Bonifacius, der die Deutschen mit dem Wort, an Karl den Grossen, der sie mit dem Schwert zu Christus geführt hat, wir erinnern an die völlige Umgestaltung der Lebensverhältnisse, welche der Christusglaube dem deutschen Volk gebracht hat, wir erinnern an die Kreuzfahrer, die mit machtvollen Anstrengungen dem heiligen Grabe das wieder zu vergelten suchten, was der lebendige Christus für sie getan. Alle diese Beziehungen sind gewis weit bedeutungsvoller als diejenigen, wegen deren derselbe Zeitraum (Karl d. G. bis Otto I.) bei Ziller in Verbindung mit der jüdischen Königsgeschichte auftritt, und welche im Grunde auf die politische Parallele hinauslaufen, dass dort wie hier kraftvolle, das Reich begründende Könige regiert haben.

Für das siebente Schuljahr haben wir wie Ziller die Lectüre der Apostelgeschichte und geeigneter Stellen aus den n. t. Briefen angesetzt, und Ziller hält dies Schuljahr für den passenden Ort, um die Profangeschichte des Altertums („einschaltungsweise“) unterzubringen, denn ihre synchronistischen und symphronistischen Beziehungen zu diesem Teile der Heilsgeschichte liegen ja auf der Hand. Wir schliessen uns ihm nur in Bezug auf die griechische Geschichte an, da wir die römische schon an einem besseren Platze verwertet zu haben glauben.

Die griechische Geschichte aber als die Schöpferin einer reichen Geistesbildung übt — ganz entgegengesetzt der römischen — in einer so rein geistigen, wenig greifbaren und dem Volksschüler wenig anschaubaren Weise Einfluss auf das innere und äussere Leben des deutschen Volkes aus, dass sie nicht so gut in Zusammenhang mit der deutschen Geschichte gebracht werden kann als die römische; man müsste denn mit Ziller die Bekehrung der Deutschen erst jetzt behandeln, was uns aber hinter den schon erzählten christlichen Taten der Deutschen allzuweit nachzuhinken scheint.

Um so bedeutendere und mächtigere Beziehungen hat aber die griechische Cultur mit dem apostolischen Christentum — Paulus in Athen und Corinth sagt genug — und dieser Umstand zusammen mit dem grossen inneren Wert der griechischen Geschichte, die doch unter allen nicht-christlichen und nicht-deutschen historischen Stoffen die höchste Bedeutung für die Volksschule hat, muss uns bestimmen, sie im siebenten Schuljahr pädagogisch zu verwerten. Ueber Auswahl und Anordnung der Stoffe wollen wir uns nicht verbreiten, in Betreff der Behandlungswsise erinnern wir an das über die römische Geschichte Gesagte, das sich hier in noch viel intensiverer Weise verwerten lässt.

Eine Beziehung des apostolischen und griechischen zu unserem deutschen geschichtlichen Stoff müssen wir noch erwähnen. Wir behandeln im siebenten Schuljahr das Wichtigste aus der Zeit von Rudolph von Habsburg bis Maximilian I., also die Aeusserungen des politischen, kirchlichen und religiösen Verfalls auf der einen Seite, die Vorboten der neuen Zeit, Erfindungen, Entdeckungen, Reformationsbewegungen vor der Reformation auf der anderen Seite; haben wir da nicht hier wie dort politischen und religiös-sittlichen Verfall, hier wie dort den Kampf der bescheidenen neuen Wahrheit mit der besitzesstolzen alten Verderbnis, den Kampf des sich zum zweiten Male bahnbrechenden Evangeliums mit der überlebten Grossmacht der pharisäisch-heidnischen Priesterreligion, hier wie dort die sicheren Anzeichen des endlichen Sieges der gerechten Sache? Der scharfe Contrast der hier wie dort aufeinander platzenden Weltanschauungen wird auch diesmal der wahren christlichen Lebensauffassung klare Beleuchtung und warme Teilnahme zuführen. Es bleibt uns noch das letzte Schuljahr übrig, für welches Ziller ausser dem Katechismusunterricht Reformationsgeschichte vorgeschlagen hat. Wir haben schon oben diesen, so zu sagen, biblisch-profanen Stoff als Hauptstoff acceptirt, wir acceptiren auch die rein profanen Stoffe: Friedrich der Grosse und die Freiheitskriege, möchten aber, wie schon früher bemerkt, auch den 30jährigen Krieg, den grossen Kurfürsten, das Zeitalter Ludwigs XIV, die französische Revolution und die Gründung des neuen deutschen Reiches in diese Reihe mit aufnehmen.*)

Eine besondere Begründung dieses Stoffes wird wol nicht nötig sein, und in Betreff der Behandlung erinnern wir nur nochmals an die für die deutsche Geschichte früher aufgestellten Gesichtspunkte und an den allgemeinen Grundsatz, den wir schon auf die biblischen Stoffe anwandten: Alle historischen Stoffe treten in grossen zusammenhängenden Massen und nur einmal, aber mit

*) Wie wir hören, wird jetzt im Ziller'schen Seminar das dritte Schuljahr mit der localen Sage resp. Geschichte bedacht, und im letzten Schuljahr wird die französische Revolution im Anschluss an „Hermann und Dorothea" behandelt. Bei Erwähnung dieser Wandelung wollen wir nicht zu bemerken versäumen, dass die von uns vorgeschlagene Anordnung der profan-geschichtlichen Stoffe auch uns nur als ein einstweiliger Abschluss gilt, während an der Reihe der historischen Hauptstoffe nach unserer Ueberzeugung unbedingt festzuhalten ist.

Macht auf — für immanente Wiederholungen sorgt der Lehrplan (NB.! Lesebuch), die Concentration (in unserem Sinne) und die formalen Stufen — nur so sind wir unter Voraussetzung der rechten methodischen Durcharbeitung des tiefen, reichen und freien Interesses unserer Zöglinge sicher und hiermit der charakterbildenden Macht unseres Unterrichtes.

Stellen wir zum Schluss die nunmehr gewonnenen historischen Hauptstoffe für die acht Schuljahre zusammen:

1. Märchen (Analyt. Leben Jesu).
2. Robinson (Analyt. Leben Jesu).
3. a. Patriarchen,
   b. Odyssee,
   c. Wartburgsagen.
4. a. Moses, Richter, Könige,
   b. Orientalische Geschichte,
   c. Deutsche Heldensage.
5. a. Leben Jesu,
   b. Römische Geschichte,
   c. Alte deutsche Geschichte bis Karl Martell.
6. a. Leben Jesu,
   b. Deutsche Geschichte von Karl dem Grossen (Bonifacius) bis Conradin.
7. a. Apostelgeschichte, Bibellectüre,
   b. Griechische Geschichte,
   c. Deutsche Geschichte von Rudolph v. H. bis Maximilian I. (Entdeckungen, Erfindungen, Vorläufer Luthers).
8. a. Reformationsgeschichte,
   b. Bibellectüre, (Katechismus),
   c. Deutsche Geschichte vom 30jährigen Krieg bis 1871.

Mitteilungen.

Stimmen über Herbart. In der Verteidigung gegen die Angriffe Dr. Hartmann's (Der Verbalismus in der deutschen Volksschule 1879) durch den pädagogischen Verein zu Dresden (Allgemeine deutsche Lehrerzeitung Nr. 52, 1879) sind einige Stimmen über Herbart angeführt, welche nach der Meinung des genannten Vereins von „Männern der Wissenschaft" herrühren. Es ist wol kaum etwas Einfältigeres über das Herbart'sche System jemals gesagt worden. Auch will der pädagogische Verein zu Dresden selbstverständlich jenen „Männern der Wissenschaft" die Vertretung ihrer Behauptungen (!) überlassen. Sehr grossmütig! Die Urteile über Herbart lauten aber so:

1) „Die Herbart'sche Seelenlehre streue Sand in die Augen, sie sei für eine gesunde Praxis in der Erziehung ungenügend;"

2) „Bei dem Herbart'schen System könne von eigentlicher Erziehung nicht die Rede sein, sondern nur von Abrichtung."

So ist also durch zwei „Männer der Wissenschaft" Herbart und sein System vernichtet. Der eine von ihnen heisst in der Dresdner Abwehr Herr Hohlfeld, der andere Herr Leonhardi. Selbstverständlich „liegt es dem pädagogischen Verein zu Dresden völlig fern, an den Verdiensten Herbart's mäkeln zu wollen" — es war ihm nur daran gelegen, zu zeigen, wie verschieden Herbart beurteilt wird. Es sei nämlich sehr verkehrt, einem Manne und einer Pädagogik sich anzuschliessen, die noch keine allseitige Zustimmung gefunden habe. Dagegen sei dies jedenfalls mit Dittes der Fall. Derselbe werde deshalb auch vom Dresdner Verein „hochverehrt." Für diese Aufklärungen sind wir dem pädagogischen Verein jedenfalls Dank schuldig. Er sei ihm hiermit dargebracht.

Zugleich erlauben wir uns auch einem Herrn Sprockhoff zu danken, welcher vielleicht in Uebereinstimmung mit der Ueberzeugung des Dresdner pädagogischen Vereins in den Kehr-schen Blättern, VIII. Band, S. 648 schreibt, dass „Herbart von den deutschen Seminarlehrern nicht allein genügend (!) gekannt, sondern auch hochgeachtet sei." Dies haben wir bis jetzt kaum zu hoffen gewagt. Wir setzen auch in diese Hochachtung einige Zweifel. Sagt doch Herr Sprockhoff selbst kurz vorher: „es zeigen die bisherigen Versuche, auf Herbart'scher Grundlage den volksschulmässigen Unterricht zu construiren, in viel grösserem Masse Dilettantentum als die Bestrebungen, welche auf Grund von historischen Entwickelungen und pädagogischen Erfahrungen den Seminar- und Volksschulunterricht aufbauen." Gewis richtig. Denn grün ist des Lebens goldner Baum!

Von einem anderen Standpunkt aus berührte das Neue Reich in Nr. 5 1880 die Verdienste und den Einfluss Herbart's. Wir lesen daselbst Seite 167: „Wie viele Romane, die uns die Gemütszustände ihrer Personen in schlagender Wahrheit vor die Augen malen, haben wir in der modernen Literatur; aber wo ist die psychologische Wissenschaft, die ihnen ebenbürtig wäre? Das soll nicht gesagt sein, um das, was wir an Psychologie doch schon besitzen, etwa herabzuwürdigen. Vielmehr freuen wir uns der Anfänge der Seelenlehre, wie sie nun eben sind. Es ist auch nicht billig, die ganze psychologische Methode, wie sie durch Herbart geläufig geworden ist, als Associationspsychologie zu tadeln. Wenigstens wollen wir sie so lange hochschätzen, bis man auf einem anderen Wege auch nur so viel leistet, als die gewöhnliche Weise geleistet hat."

Zur Orthographiereform. „Die englische Orthographie ist ein nationales Unglück, und in dem eifrigen internationalen Wettlauf zwischen allen Ländern Europas bringt sie das englische Kind in einer Weise zurück, die geradezu unglaublich wäre, wenn nicht die Statistik es auswiese. Ich kenne die Schwierigkeiten einer orthographischen Reform, ich weiss, was die Leute meinen, wenn sie dieselbe unmöglich nennen; aber ich weiss auch, dass persönliche und nationale Tugend gerade darin besteht, die sogenannten Unmöglichkeiten zu bezwingen, und

dass keine Nation so viele unmögliche Dinge schon getan hat und noch zu tun hat als gerade die englische."*)

Diese Zuversicht des deutschen Professors auf die Tatkraft der englischen Nation sticht in eigentümlicher Weise ab gegen den pessimistischen Zug, welcher — wenigstens in Dingen der Orthographie — bisher das Reich deutscher Zunge beherrschte.

Bekanntlich war unter dem Ministerium Falk die Hoffnung auf eine durchgreifende, über das ganze Reich sich erstreckende Orthographiereform rege geworden. Aber nur zu bald hörte und las man allerorten: die Orthographiefrage ist wieder eingeschlafen. Da wurde plötzlich die Welt mit einer „preussischen" Orthographie überrascht. Wir sind über dies Geschenk nicht erfreut. Viel lieber wiegten wir uns noch im Gefühl der Hoffnung — denn jetzt befinden wir uns nicht einer, sondern verschiedenen Staatsorthographien gegenüber.

Also bricht auch hier wieder das Verhängnis unseres Volkes, diese übertriebene Individualitätssucht, in einer Sache hervor, die — so meinen wir — nur kurze Zeit, nur einige Jahre noch brauchte, um von grösseren Gesichtspunkten aus tiefgreifender, energischer und umfassender gelöst zu werden. Wol wird die Zeit kommen, die mit den einzelnen Staatsorthographien aufräumen und eine einzige Reichsorthographie an ihre Stelle setzen wird, aber es wird uns schwer, wenn wir uns sagen müssen: auch hier wieder Zersplitterung, auch hier wieder ein Auseinandergehen der einzelnen Staaten statt ein Unterordnen unter ein gemeinsames Höheres.

Vielleicht musste es so kommen, um erst das Bedürfnis nach Einheit in dieser Sache bis zum Gipfel zu steigern. Denn es gibt noch genug Leute, welche sich bei dem gegenwärtigen Zustand äusserst wol fühlen und keine Ahnung davon haben, dass eine umständliche, widerspruchsvolle Orthographie ein nationales Unglück, dass eine vereinfachte Schreibweise dagegen als ein nationales Glück zu betrachten sei, namentlich für Lehrer und Schüler. Wie viel von dem dumpfen tötlichen Gewicht würde hinweggenommen werden, welches bisher auf den Orthographiestunden lastete, wenn für unsere Rechtschreibung das Princip der Vereinfachung als das massgebendste zur Geltung gelangte, die historisch-philologischen Gesichtspunkte aber mehr in den Hintergrund treten würden.

In der preussischen Orthographie ist mit der Vereinfachung nur ein höchst schwacher Anfang gemacht worden. So ist man mit der Abschaffung des unnützen Dehnungszeichens h nur sehr spärlich und inconsequent (man soll z. B. Tier schreiben, aber nicht Tal; Teil, aber nicht Tat; es könnte vielleicht ein Ausländer Tall und Tatt lesen!) vorgegangen, die Endsilben iren sollen durchweg mit e geschrieben werden. Wozu?

Man hat zunächst also mit der preussischen Orthographie eine Zwischenstation gemacht, auf welcher hoffentlich nicht zu lange gehalten wird. Viel mehr hätten den Wünschen der Gebildeten unserer Nation die Orthographievorschläge des Direktors Duden entsprochen, welche derselbe im Anschluss an die Bestimmungen der Berliner Conferenz einem grösseren Publikum darbot.

Es waren folgende Punkte hauptsächlich ins Auge gefasst:

1. Beseitigung des th in allen deutschen Wörtern. 2. Beseitigung des h als Dehnungszeichen bei a, ä. o, ö, u, ü und vielleicht auch bei e.

Schon hierdurch allein wären der Kinderwelt unsägliche Qualen erspart worden! Es kam nicht so. Abermals erleben wir die Geschichte von dem Hund, dem man seinen übergrossen Schwanz von Zeit zu Zeit stückweise abhaut.

In dem Regeln- und Wörterverzeichnis, in welchem die neue preussische Orthographie niedergelegt ist, sind von ca. 3300 Wörtern etwa 108, die eine Abweichung vom bisherigen Usus darstellen. Ist das Reform? Wir können es nur für Flickwerk halten in völliger Uebereinstimmung mit dem Neuen Reich 1880, No. 8, S. 302 ff. Möchten bald kühnere Zeiten kommen, die mit grösserer Energie und mit mehr Zutrauen in die Machtmittel ihrer Reform Ordnung und Einfachheit in das Chaos brächten, Lehrer und Schüler von dem qualvollen Gewicht wenigstens einigermassen befreiten, welches auf ihnen bisher lastete. Alles dies wäre ein grosses, nationales Glück!

*) Max Müller. Deutsche Rundschau V. 80. S. 204.

Druck von Fischer & Wittig in Leipzig.

Dörpfeld und die Classenzahlfrage.

Von G. A. Israel,

Oberlehrer am Königl. Lehrerinnenseminar zu Dresden.

Jubiläen und Orden sind nichts seltenes. Wir haben aber einmal ein Jubiläum und eine Ordensverleihung erlebt, die uns lebenslang unvergesslich bleiben werden. Es war der rote Adlerorden 4. Classe, vor dem wir heiligen Respect bekamen, denn er wurde — ein seltenes Vorkommnis — einem schlichten Elementarlehrer zum 25 jährigen Jubiläum verliehen. Derselbe hatte die Blicke des höchsten Leiters des Unterrichtswesens im preussischen Staate auf sich gezogen, nicht etwa weil von dieser Seite eine Förderung der neuen liberalen Aera zu erwarten stand (wahre Verdienste und selbstlose Bestrebungen sind auf allen Gebieten turmhoch über die wechselnde Parteilobhudelung erhaben), sondern mit Rücksicht auf den technisch-wissenschaftlichen Beirat dieses Schulmannes vor Erlass der „Allgemeinen Bestimmungen“. Als der einzige aus der grossen Zahl seiner Standesgenossen in der schulreichen preussischen Monarchie war der damalige, jetzt emeritirte Barmer Hauptlehrer F. W. Dörpfeld vom Cultusminister Falk zu der Conferenz über das Volksschulwesen (Sommer 1872) hinzugezogen worden. Ein Jahr später etwa (3. Mai 1873) feierten zahlreiche Freunde und Collegen den Tag, an dem er vor 25 Jahren in einer Landschule seiner Heimat im Bergischen ins Lehramt eingeführt worden war. Ein erhebendes Fest, das circa 200 Lehrer aus Stadt und Land in einem der blühendsten Gaue des deutschen Vaterlandes einem ihres Gleichen veranstalteten! Sie feierten ihn als ihren geistigen Führer, der ihre Interessen mit Wort und Feder in und ausser der Schule redlich vertreten, „als den echten bergischen Schulmann, der für eine tiefere Auffassung des Lehrerberufs gewirkt, als rheinischen Schulmann, der frei und offen mit Mut und Festigkeit für eine freiere und selbständigere Stellung der Schule gekämpft, als deutschen Schulmann, der mit Wort und Schrift es sich angelegen sein liess, die deutsche Volksschule nach allen Seiten hin zu heben“. Auch soll nicht verschwiegen sein, dass diese begeisterten Freunde dem treuen und biedern Collegen „mit offenem Herzen und offener Hand“ freiwillig und gern bei dieser Gelegenheit eine ansehnliche Ehrengabe in aller Stille darbrachten. Das war ein Lehrerfest sondergleichen; wollte Gott, dass es überall in Deutschland solche Lehrer-

feste gäbe! Wir schreiben dieses lediglich, um uns persönlich zu rechtfertigen, wenn wir den Versuch machen für diesen Volksschullehrer eine Lanze zu brechen, dem wir in zweijährigem freundschaftlichen Umgange selbst soviel zu danken haben, dessen Beispiel in uns die Achtung vor dem Lehrerstande und die Liebe zu demselben unermesslich gesteigert. Seit jener Zeit ist F. W. Dörpfeld nach wie vor tapfer auf dem Plan gewesen und hat seinem bekannten bahnbrechenden Werke über die freie Schulgemeinde mehrere kleine Schriften folgen lassen: „Grundlinien zu einer Theorie des Lehrplans", „pädagogisches Gutachten über die vier- und achtclassige Volksschule", endlich „der didaktische Materialismus".*) Schriften, auf deren Gehalt im Zusammenhang wir sogleich näher eingehen. Zuvor sei noch bemerkt, dass den Verfasser derselben gegen das Ende des vergangenen Jahres das herbe Schicksal getroffen hat, wegen Lungenkrankheit das Schulamt aufgeben zu müssen. So schmerzlich ihm selbst dies gewesen, wir dürfen hoffen, dass seine Kraft der Schule und Lehrerwelt noch zu gute kommen wird. F. W. Dörpfeld wird dem von ihm seit 24 Jahren geleiteten Evangelischen Schulblatte (Gütersloh, Bertelsmann), das sich weit und breit eines zahlreichen Leserkreises erfreut, einen neuen Impuls zu geben vermögen, da er die Redaction wieder allein führen wird und das innere Bedürfnis ihn gewis nicht schweigen lässt. Es sei das Blatt hiermit bestens empfohlen. Wir beabsichtigen die eine jener genannten Schriften und was sich daran geknüpft einer Besprechung zu unterziehen, um zu zeigen, wie heutiges Tages ernste pädagogische Fragen, wie pädagogische Schriften, die möglichst objectiv sein und nur der Wahrheit dienen wollen, beachtet und behandelt werden. Es ist das Gutachten über die vier- und achtclassige Volksschule.**) Infolge des Culturkampfes war in Preussen — Dank den Ultramontanen — die Frage von der confessionellen und paritätischen Schule eine brennende geworden. Wie stark man im Aufräumen begriffen, hat der Elbinger Fall neuerdings an den Tag gebracht. Nicht weniger energisch, so will es scheinen, wird nunmehr abgewiegelt, gehemmt. Wer aber bürgt dafür, dass wir nicht noch einmal einen Wechsel erleben? So lange pädagogische Fragen vorwiegend nach politischen Gesichtspunkten behandelt werden und bei ihrer Entscheidung nicht in erster Linie ihr eigentümliches inneres Wesen berücksichtigt wird, so lange wird der Parteien Gunst und Hass den Segen einer stetigen, reife Früchte zeitigenden Erziehung des Volkes durch die Schule verkümmern, schädigen und hindern. Aber eben jenen politischen Standpunkt sucht die Schrift Dörpfeld's,

---

*) Diese neueste Schrift ist eine weitere Ausführung der in den „Grundlinien" niedergelegten Gedanken unter Bezugnahme auf die traurigen Inspectionsverhältnisse der preussischen Volksschule und das erste Schuljahr von Rein, Pickel, Scheller, welches mit einer wahren Begeisterung begrüsst wird.

**) Zwei pädagogische Gutachten über 2 Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung: 1) die vier- und achtclassige Volksschule, 2) die confessionelle und paritätische Volksschule. Auf Veranlassung mehrerer Stadträte und Schulinteressenten in Wermelskirchen bearbeitet von dem Vorstande der allgemeinen bergischen Lehrerconferenz. Gütersloh: C. Bertelsmann. 1877. gr. 8. XV. 88 Seiten 1 Mk.

obwol mitten in jenen Kampfesjahren entstanden, vollständig zu vermeiden, es will ein rein fachmännisches Gutachten sein und die Frage vom rein pädagogischen Standpunkte — abgesehen von localen, finanziellen, kirchlichen und andern Erwägungen — prüfen, es will gerade Linie halten und darin seine Stärke suchen. Aber wie kommt dabei die Classenzahlfrage ins Spiel? Man hatte gerade von dieser Seite her auf krummen Wege in die Confessionsschule Bresche zu legen versucht. Die Simultanisirung gewähre (so gab man vor) bedeutende unterrichtliche Vorteile, wenn durch die Verschmelzung zweier confessioneller Schulen zu einer paritätischen eine grössere Classenzahl herauskommt. Hieraus erklärt sich, warum eine Abhandlung über den Vorzug des vierclassigen Schulsystems vor dem achtclassigen auf dem Gebiete der Volksschule als eine kräftige Schutzschrift für die Confessionsschule auftritt. Im Grunde haben sämtliche Schriften Dörpfeld's ungesucht diesen Charakter. Wenn die auf das Familienrecht gegründeten Ideen Dörpfeld's durchgeführt wären, würde die „Schulgemeinde" der beste Schutzwall gegen die Angriffe auf die Confessionalität der Schule sein. Ohne Zustimmung der Eltern dürfte niemand (weder Stadtrat, noch König, noch Kaiser) über den ethisch-religiösen Teil der Erziehung verfügen wollen. Der Wille der Eltern aber kommt zum Ausdruck in der Organisation der Schulgemeinde. Es würde dann niemals der Fall gewesen sein wie in Elbing oder Wermelskirchen und sonst, dass der bürgerliche Gemeinderat über den Charakter der Schule disponirte. Dies wäre der beste Schutz nach der juristischen, staatsrechtlichen Seite hin. Ferner verteidigt Dörpfeld in seinen Grundlinien zur Theorie des Lehrplans die einfache aber so ungeachtete Wahrheit, dass der Lehrplan ein einheitliches organisches Ganze sein soll, dass die verschiedenen Lehrfächer mit einander in Verbindung und Verkehr gebracht werden müssen. Dies hat den confessionellen Charakter der Schule unbedingt zur Consequenz und ist das zweite der genannten Gutachten darauf basirt. Dörpfeld's Grundlinien berühren die Streitfrage um den confessionellen Charakter der Schule nicht im geringsten, sie sind ganz objectiv gehalten, aber in der Tat ist diese Schrift die wichtigste und beste für die Confessionalität. Es ist der starke pädagogisch-technische Schutzwall. Freilich bei dem gewöhnlichen Verständnis für innere Schulfragen d. h. wissenschaftlich-pädagogische sowol auf conservativer als auf liberaler Seite sieht niemand etwas Arges darin, dass die Gegenstände isolirt (nach dem Fachunterrichtssystem) betrieben werden. Wäre jene organische Einheitlichkeit des Lehrplans durchgeführt, so würde niemand es wagen dürfen, an dem confessionellen Charakter der Schule zu rütteln.

Mit diesem Hinweis glauben wir Dörpfeld's Stellung zu dem Streite, der jenes Gutachten über die vier- und achtclassige Volksschule erzeugte, genugsam klargestellt zu haben und lassen nunmehr die heikle Frage völlig bei Seite, sie kommt auch bei den Erwägungen über den Nutzen kleinerer Schulsysteme vor den grösseren nicht in Betracht, da offenbar die Anempfehlung grösserer Schulsysteme (paritäten Charakters) nur ein Winkelzug war, um die kirchenpolitische, culturkämpferische Seite möglichst zu verbergen. Wir meinen die Frage an sich ist hochinteressant

und verdient die grösste Beachtung. Man findet in der überreichen pädagogischen Literatur unsers Wissens keine Monographie über die Classenzahlfrage ausser der Dörpfeld'schen Abhandlung. Obschon abgesehen von den grössern Städten die ein-, zwei-, drei-, vierclassigen Schulen weit und breit in deutschen Landen zahlreich vertreten sind, so hält man sie gewöhnlich für niedrigere („schlechte“) Schulen als die städtischen achtclassigen — man glaubt die Frage einfach damit abgetan zu haben, dass man den Jahresstufen entsprechend achtclassige für das Beste und Wünschenswerteste hält.

Die Abhandlung Dörpfeld's beginnt, die Hauptuntersuchung vorbereitend, mit einem Vergleich zwischen der achtclassigen und einclassigen Schule. Die grossen Hemmnisse und fast unüberwindlichen Uebelstände der einclassigen Schule (Zerplitterung der Zeit und Kraft des Lehrers, Erschwerung der Disciplin, Zeitverlust beim Wechsel der Lehrstunden) sind in der achtclassigen sämtlich und gründlich beseitigt. Als echter Schulmann nimmt sich Dörpfeld auch der verachteten einclassigen Schule an, freilich verurteilt er die Art, wie diese Schulform behandelt wird. Wenn bei der Schuleinrichtung lediglich zu bedenken wäre, wie viel Abteilungen ein Lehrer zu unterrichten hätte, so wäre die Frage abgetan: Je mehr Abteilungen, desto besser, desto mehr Leistungen im Unterricht und Erziehung. Jene Verbesserung der einclassigen Schule durch die Vermeh rung der Classen steigt, rein arithmetisch betrachtet, nicht gleichmässig, sondern in abnehmendem Verhältnis. Bei der zweiclassigen Schule fallen die Mängel schon zur vollen Hälfte fort. Von der übrig bleibenden Hälfte der Hemmnisse beseitigt dann die dreiclassige Schule abermals einen gewissen Bruchteil, aber wieder einen grösseren als die darauf folgende vierclassige u. s. f. Hier auf der Mitte kann also von den ursprünglichen Mängeln nur noch ein verhältnismässig geringes Mass vorhanden sein. Ueber die vierclassige Volksschule hinaus lässt sich die fortschreitende Verminderung der Uebelstände bestimmt bezeichnen, indem die Verbesserung jetzt jedesmal darin besteht, dass an die Stelle einer zweistufigen Classe zwei einstufige Classen treten. Daraus folgt, dass die vierclassige Schule hinsichtlich der äusseren Organisation beträchtlich über der Mitte steht und daher der höchsten Form bereits ziemlich nahe kommt. Es wird hinsichtlich der Handhabung der Disciplin und des Zeitverlustes beim Wechsel der Abteilungen ein gewisser geringer Rest von Schwierigkeit und Hemmung verbleiben. Das Manko hinsichtlich der Zeitzerplitterung und der methodischen Beeinträchtigung lässt sich genau feststellen, wenn die einzelnen Unterrichtsfächer, je nachdem in dem einen gesondert unterrichtet werden muss (Zeitzersplitterung), oder je nachdem die beiden Abteilungen in anderen combinirt werden können (methodische Beeinträchtigung, Druck auf die Individualität), einer genauen Musterung unterworfen werden. Da treten uns eine Reihe von Unterrichtszweigen entgegen, welche von der Natur die Nachteile der doppelstufigen Classe vermindern helfen. Es sind diejenigen, welche verhältnismässig wenig mündliche Unterweisung seitens des Lehrers, hingegen sehr viel Uebung seitens des Schülers erfordern. Es kann nämlich ohne wesentliche Verkürzung der mündlichen Unterweisung (Zeit-

zersplitterung) im Schönschreiben, Zeichnen, in Orthographie und im elementaren Rechnen jede Stufe ihren besonderen Gang geführt werden. Umgekehrt kann bei den Leseübungen, im Singen, bei Vortragsübungen combinirt werden ohne merkliche, drückende, methodische Beeinträchtigung. Genau dasselbe Verhältnis stellt sich bei Betrachtung der anderen Reihe der Fächer heraus, bei denen eine ausgedehnte mündliche Unterweisung geboten ist, wenn der volle Bildungsertrag erzielt werden soll. In Grammatik, Aufsatzlehre, im Rechnen auf der Oberstufe, in Geometrie fordert das Wissen sofortige und umfangreiche practische Anwendung. Wie oben bei den Fertigkeitsfächern wird die unterrichtliche Behandlnng in gesonderten Abteilungen, mündliche Unterweisung und schriftliche Uebungen, abwechselnd geschehen müssen. Was endlich die übrigen Wissensfächer (Religion, Geschichte mit Geographie, Naturkunde) anbelangt, in denen combinirt werden muss, so wird der Druck hauptsächlich die Oberabteilung treffen. Er lässt sich vermindern, wenn einmal nur der Grundstock gemeinschaftlich behandelt wird, also das, was unbedingt und von allen gewusst werden muss, der Rest aber mit der oberen Abteilung separat vorgenommen wird. Bei geschicktem Lehrverfahren wird auf der ersten Stufe des Auffassens combinirt (die obere Abteilung repetirt dabei!), auf der zweiten Stufe des Einprägens wird so geschieden, dass die Oberen schriftlich reproduciren, während der Lehrer die mündliche Einprägung mit den Unteren vornimmt, endlich wird auf der dritten Stufe des mündlichen Reproducirens, Anwendens, Producirens wiederum combinirt, wobei die intensiv höheren Leistungen der Oberen den Unteren das Ziel zeigen, nach dem sie zu streben haben. Summa: Der achtclassigen Schule bleibt unbestreitbar der Vorrang: 1. weil sie frei ist von Zeitzerplitterung; 2. weil der Unterricht dem Schüler genauer angepasst werden kann; 3. weil die Disciplin leichter ist; 4. weil kein Zeitverlust durch den Lehrwechsel der Abteilungen entsteht; 5. weil die Arbeit des Lehrers teilweise leichter und weniger anstrengend ist. Wir haben aber gesehen, dass das Manko bei den beiden Hauptpunkten (1. und 2.) durch die Lehrgegenstände und durch die darnach bemessene methodische Behandlung bei der achtclassigen Schule beträchtlich vermindert ist; also so überaus gross, wie man gewöhnlich meint, ist der Vorsprung der achtclassigen Schule nicht.

Die eben aufgezählten Vorteile der achtclassigen Schule betreffen die äussere Constitution und zeigen sich bei der vierclassigen als nachteilig. Die Vorteile der wenigclassigen Schulen hinwiederum liegen auf der Innenseite des Organismus und treten bei den vielclassigen Schulen als eine Reihe von Uebelständen auf, welche in ihrem Zusammenwirken die Schularbeit sehr beeinträchtigen und in eben dem Masse sich verschlimmern, als die Zahl der Classe steigt. Die Vorzüge der vierclassigen Schule, die der achtclassigen abgehen, sind folgende:

1. Grössere Einheitlichkeit in Unterricht und Schulleben. Je mannigfaltiger und feiner die Aufgaben sind, welche der Schule rücksichtlich der harmonischen Ausbildung der Intelligenz, des Gemütslebens und der Gesinnung gestellt sind, desto mehr wächst die

Schwierigkeit, bei einem vielköpfigen Lehrercollegium die erforderliche Einheit in der Arbeit herzustellen. Dies kann nur auf künstliche Weise geschehen. Es kann aber unmöglich alles, was die Einheitlichkeit fordert, in eine Instruction gebracht werden. In Methode und Disciplin muss dem einzelnen Lehrer eine gewisse Freiheit gestattet werden. Welche Anforderungen an Einsicht, Umsicht, Befähigung, Fleiss des Directors, an die Sorgsamkeit, Gutwilligkeit, Nachgiebigkeit, Unverdrossenheit der Lehrer! Soviel daran unerfüllt bleibt, soweit geht die Einheitlichkeit in die Brüche. Endlich fordert das Princip der Einheitlichkeit nach aussen hin eine einhellige würdige Repräsentation, die Anstalt, das Lehrercollegium muss bei den Eltern Vertrauen, Achtung geniessen. Man sehe zu, wie diese Forderung bei den vielclassigen Schulen erfüllt wird — erfüllt werden kann! Die vierclassige Schule ist, was die Einheitlichkeit in Unterricht und Schulleben betrifft, mindestens um die Hälfte günstiger gestellt als die achtclasssige.

2. Die vierclassige Schule erleichtert es dem Lehrer, die Eltern und von da aus auch die Kinder näher kennen zu lernen, um vor Misgriffen, allerlei Hindernissen und Verdriesslichkeiten sicher zu sein. Dass in diesem höchst wichtigen Punkte die vierclassige Schule wiederum besser gestellt als die achtclassige, liegt auf der Hand.

3. Sie bietet dem Lehrer mehr Gelegenheit und Nötigung, sich in der Lehrkunst zu vervollkommnen. Der Unterricht mit einer Stufe ist bequemer, aber weniger instructiv. (S. o.) Offenbar kommt die Steigerung der Lehrgeschicklichkeit bei zwei Stufen der ganzen Schule zu gute.

4. Die Autorität des Lehrers ist mehr geschützt. In den vielclassigen Schulen und vollends bei häufigem Lehrerwechsel ist reichlich gesorgt, dass die Kinder Kritik üben an den Lehrern. Dieser Umstand greift tief ein in Lehren, Erziehen, Regieren!

5. Vorteile, die daraus entstehen, dass die sogenannten stillen Beschäftigungen nicht vernachlässigt werden können. Diese Uebungen in den Fertigkeiten behufs des Einprägens und Anwendens nehmen ganz und ausschliesslich die Selbsttätigkeit des Schülers in Anspruch, Krone und Spitze des Lernens. Es sind nicht Lückenbüsser, sondern es die Hälfte der Lernarbeit. Nicht das Essen tut's, noch weniger das Vielessen, auf gute Verdauung und angemessene Bewegung kommt's an, soll der Leib gedeihen. Mit dem geistigen Gedeihen verhält es sich ähnlich. „Wird der stillen, vollen Selbsttätigkeit des Schülers nicht der nötige Raum gegönnt oder meint der Lehrer, bei jedem Schritte mithelfen zu müssen, so mag der Unterricht anscheinend schneller fortschreiten und äusserlich weiter vorrücken; allein dieser scheinbare Gewinn ist in Wahrheit eitel Verlust. Denn dem so auf den Haufen Gelernten wird teils die Festigkeit, teils die practische Brauchbarkeit abgehen und im allergünstigsten Falle mag der Schüler ziemlich gescheit werden, aber er wird nicht geschickt, nicht practisch, nicht selbständig." Bei den Hausaufgaben fehlt bekanntlich die Bürgschaft, dass sie selbst und sorgsam gemacht werden, auch dürfen die Kinder

nicht überbürdet werden. Es wird aber in diesem Falle nicht nur, wie wir oben sahen, die Zeitzersplitterung in der vierclassigen Schule vermindert, die Schwäche — Zweistufigkeit — wird für die vierclassige Schule zu einem Segen. Die eifrigsten Lehrer gerade sind am meisten der Gefahr ausgesetzt, vorwärts zu eilen. Was in dieser Hinsicht Vorzug der achtclassigen Schule ist, das Vorwärtseilen nach hohen Zielen, wird zum Fallstrick, es wird in einstufigen Classen nicht genug repetirt, durchdacht, angewendet, geübt. Die vierclassige Schule ist in dieser Hinsicht hinlänglich geschützt vor dem Dociren und Eilen.

6. Die untere Abteilung profitirt in mehrfacher Beziehung von der oberen besonders im Vortragen, Lesen, Singen — ein altbekannter Vorteil. Aber auch in den sachunterrichtlichen Fächern (Religion, Geschichte u. s. w.) ist die Hülfe nicht zu unterschätzen, wenn auch nicht so handgreiflich wie in den Fertigkeiten. Ferner unterstützt eine gutgewöhnte obere Abteilung die erziehlichen Bemühungen des Lehrers. Es kommt unter den Schülern ein gegenseitiges Lehren und Lernen in Gang, in der Naturkunde (wenn es der Lehrer versteht, anzuregen) ein selbstthätiges Forschungslernen.

7. Der mündliche Unterricht ist bei den kleinen Abteilungen der vierclassigen Schule weniger von gewissen Hemmnissen gedrückt als bei den doppelt so grossen Abteilungen der achtclassigen. Das Gutachten hat Schulen im Auge, deren Classe gesetzlich 70 Kinder (meist aber darüber) zählen. Die Hemmnisse, welche in so starken einstufigen Classen den Gang des Unterrichts hindern, bestehen bekanntlich darin, dass es in allen Lernstadien schwierig ist, die Classe gleichmässig zu fördern. Der Lehrer sieht sich genötigt, bezüglich des Auffassens und Verstehens den Fortschritt des Unterrichts durch Erkundigungsfragen unterbrechen zu müssen, beim Einprägen und Reproduciren muss er sein Hauptaugenmerk auf die Schwächeren und Unachtsamen lenken. Leicht werden hierbei die wirklich Aufmerksamen zerstreut oder lahm. Völlig frei von diesen Uebelständen ist die vierclassige Schule nicht, aber der Druck steht in keinem Vergleich mit dem, unter welchem die einstufigen Classen, zumal die unteren, zu leiden haben. (Vergleiche das oben über die combinirten Abteilungen Gesagte.)

8. Die vierclassige Schule kann die begabteren und fleissigeren Schüler schneller aufrücken lassen und auch die schwächeren, sowie überhaupt die Individualität besser berücksichtigen. Dieser Vergleichungspunkt gehört zu den einschneidendsten. In allen aufsteigenden Abteilungen (Classen) finden sich im Allgemeinen drei Gruppen: eine kleinere Zahl hervorragend Begabte, eine breite Mittelschicht, eine kleinere Zahl Schwache. Dabei darf nicht vergessen werden, dass hinsichtlich einzelner Lehrfächer wieder besondere Unterschiede unter den Schülern vorkommen. Wie soll das Lehrziel abgesteckt werden? Es kann lediglich nur nach dem zahlreicheren Mittelschlage bemessen werden. Bei Einstufigkeit der Classen ist die obere Gruppe ein für allemal dazu verurteilt, beim Aufrücken mit den Schülern des Mittelschlags streng Schritt zu halten. Sind die

Classen zweistufig, so treten eclatante Vorteile ein. a. Diejenigen Schüler der oberen Abteilung, welche in irgend einem Fache merklich zurückgeblieben sind oder Lücken haben, kann der Lehrer, wie und wann und so oft es dienlich scheint, bei den betreffenden mündlichen Uebungen der unteren Abteilung wieder mit heranziehen. — b. Die particulare Strebsamkeit in der unteren Abteilung kann gepflegt werden. Die Vorliebe ist zuweilen das Anzeichen einer besonderen Begabung oder Fleiss und Neigung erzeugen ein Talent. Das Selbstbewusstsein hebt sich, zumal bei solchen Kindern, die in den meisten Fächern schwach begabt sind. In einstufigen Classen ist die Pflege individueller Neigung und Begabung unmöglich. Das Uebel steigert sich durch den Fachunterricht, die Kinder werden in der ganzen Runde gespornt und getrieben. Der Druck lastet vornehmlich auf den schwach und mittelmässig begabten Schülern. — c. Die hervorragend begabten und zugleich fleissigen Schüler können schneller aufrücken, wann und wo die Entwickelung dazu rät, resp. es fordert. Sie können ihrer Natur gemäss sich entwickeln, in frischer Strebsamkeit erhalten und dadurch vor dem Versinken in Nachlässigkeit, Gleichgültigkeit und Müssiggang bewahrt werden. Dieser Vorzug der vierclassigen Schule muss insonderheit denjenigen Eltern in die Augen fallen, welche ihre Kinder später in höhere Schulen schicken wollen, namentlich dann, wenn der gehobene Bildungsstand des Hauses die schnellere Entwickelung begünstigt.

9. Finanzielle Erwägungen. Die achtclassige Schule ist nach einer Seite wolfeiler als die vierclassige. Es wird an den Lehrergehältern gespart soviel, als ein Dirigent an Gehalt und Service mehr bekommt als ein erster Classenlehrer, sodann an baulichen Auslagen. Nach der anderen Seite hin ist die achtclassige Schule kostspieliger, weil in der vierclassigen mehr Kinder unterrichtet werden können, weil der Dirigent mehr Stunden geben kann (24 statt 16), der Unterricht der Oberclassen also wol versorgt ist hinsichtlich der Einheitlichkeit und eine überzählige Lehrkraft nicht notwendig ist, weil die äusseren Dienstleistungen (Reinigung, Heizung u. s. w.) keine besonders dafür bezahlte, im Schulhause mitwohnende Person erfordern. Diese Sorge kann dem Dirigenten mit übertragen werden. Soll also bei der achtclassigen Schule nicht auf Kosten ihrer Leistungen gespart werden („wolfeil und schlecht“), dann ist das achtclassige Schulsystem kostspieliger als das vierclassige. — Mit dieser Frage der äusseren Schulverwaltung hängt endlich noch eine des Schulregiments innig zusammen.

10. Die Stellung der Lehrer ist befriedigender und der Lehrerstand innerlich gesunder; dasselbe gilt vom Dirigentenamte. Hier handelt es sich um Misstände, die zunächst auf die Lage des Lehrerstandes übel einwirken und dann von da aus die Schulzwecke beeinträchtigen. Es ist eine Erfahrung so alt wie das Menschengeschlecht, dass es sich in kleinen Kreisen traulicher und gemütlicher lebt als in grossen. Wie fremd und kalt geht es nicht selten in dem collegialischen Verkehre an den vielclassigen Schulen her, ungerechnet die förmlichen Zerwürfnisse zwischen einzelnen. Diese unbehagliche, unbefriedigende Stellung der Lehrer an vielclassigen Schulen

erweist sich im Blick auf die Schulzwecke als etwas Hinderliches und Ungesundes. Es liegt dies in den Verhältnissen, nicht in den Personen! — Die unbehagliche Lage des Arbeiters wirkt aber unvorteilhaft auf die Arbeit. Ferner: Je mehr vielclassige Schulen entstehen und je höher die Zahl ihrer Classen steigt, desto weniger Dirigentenstellen giebt es. Mit jeder achtclassigen Schule geht dem Lehrerstande im Vergleich zur vierclassigen eine Hauptlehrerstelle verloren, mit je zwei sechsclassigen Schulen ebenfalls eine. Ferner denke man an die Zusammenkoppelung oft recht grosser Schulsysteme. Mit jeder Kumulirung dieser Art wird auf einmal eine ganze Reihe von Dirigentenstellen verschlungen. Hierdurch gehen dem Lehrerstande die befriedigendsten selbständigen Stellungen zusamt ihren besseren ökonomischen Verhältnissen und damit ebensoviele Ziele, Hoffnungen, Anspornungen zum Vorwärtsstreben verloren. Das ist die sociale Frage der Schularbeiter. „Wer in der Lage ist und ein Auge dafür besitzt, um beobachten zu können, wie übel die vielclassigen Schulsysteme durch die massenhafte Vermehrung der Classenlehrerstellen auf Stimmung, Haltung und Ansehen des Lehrerstandes eingewirkt haben, der würde wahrscheinlich sich keinen Augenblick bedenken, die vielclassigen Schulen selbst dann zu verwerfen, wenn dieselben in anderer Beziehung vor den vierclassigen wirklich die Vorzüge hätten, welche man ihnen gewöhnlich zuschreibt.“ Nun sind aber diese vermeintlichen Vorzüge gar nicht vorhanden, wenn alles wol erwogen wird, das Uebergewicht der Vorteile liegt auf der Seite der vierclassigen Schulen. Wie viel mehr müssen jetzt bei diesem doppelseitigen Manko die grossen Schulsysteme verworfen werden. Dörpfeld fordert eine bessere Abstufung der Lehrercarriere und eine Hauptlehrerprüfung. Die Lage eines Dirigenten an einer vielclassigen Schule ist wenig gemütlich. Die administrativen Obliegenheiten und die Aufsicht über die Ausführung des Lehrplans rauben ihm die meiste Zeit. Unvermeidliche Mängel und Lücken entstehen, wenn keine überzählige Lehrkraft vorhanden. Das Inspiciren aber ist der leichtere Teil seiner Aufgabe. Die schwierigste Sorge bei der Schulleitung ist diejenige für das einheitliche Ineinandergreifen aller Mittel und Kräfte. Es soll im Lehrercollegium ein ungezwungenes Einverständnis über alle Einzelheiten des Unterrichts und des Schullebens herrschen. Hier hebt die Not an und wird um so grösser, je grösser das Collegium ist, und beginnt mit jedem Lehrerwechsel auf's Neue. Der Dirigent einer vierclassigen Schule steht seinen Collegen innerlich und äusserlich näher. Er braucht im Tadeln, Mahnen, Commandiren nicht so häufig die unbequeme Seite seines Amtes herauszukehren. Das Dirigentenamt kann bei dieser Schulform seine Aufgaben — insonderheit die wichtigste und schwierigste, ein wahrhaft harmonisches Zusammenwirken aller Kräfte und Mittel herzustellen — am leichtesten, sichersten und vollständigsten lösen, es ist also befriedigender, gesunder, wirksamer.

Das S c h l u s s u r t e i l lautet: „Auf jeder Seite haften an den eigentümlichen Vorteilen auch eigentümliche Nachteile und sind mit denselben unabtrennbar verbunden. Begehrt jemand die Vorteile der e i n e n Schulform, so muss er auch deren Nachteile tragen, begehrt er die Vorteile

der anderen, so ist's ebenso. Wer unter den Palmen wohnen will, der muss auch die südländische Hitze und was dahinter lauert, sich gefallen lassen; und wer der Hitze entgehen will, kann die Palmen nicht mitnehmen!" — Auf dem Gebiete der Volksschule ist das vierclassige System dem achtclassigen entschieden vorzuziehen. —

Wie alle Schriften Dörpfeld's so ist auch diese aus reicher Praxis hervorgegangen, so ruht auch diese auf dem festen Grunde wissenschaftlicher Theorie und ist durchweht von echtem Lehrergeiste. Das muss jeder billig Urteilende anerkennen, er möge Dörpfeld's Standpunkt in der Frage teilen oder nicht. Allerdings der vierclassigen Schule vor der achtclassigen, relativ kleineren Schulsystemen vor den grösseren absolut den Vorzug zu geben, das geht so wider allen herkömmlichen Strich, dass für die meisten die Abhandlung von vornherein verfehlt erscheinen muss. So hat der Schreiber dieses in seinen Kreisen Urteile hören müssen wie: „Was, die achtclassige Schule soll wieder abgeschafft werden? Unsinn!" oder „Schulen, in denen mehrere Jahrgänge in einer Classe vereinigt werden müssen, bleiben zurück und es bleibt eine undankbare Aufgabe, sich in denselben abmühen zu müssen". Diese Urteile richten sich selbst. Andere drückten sich vorsichtiger aus: „Von der vierclassigen Schule an beginnt der pädagogisch geordnete Unterricht". Ein erfahrener Schuldirector, dessen Schule sich allmälig aus einer vierclassigen in eine achtclassige verwandelt hatte, gab sein Urteil dahin ab: „In der achtclassigen können wir die Ziele höher stecken, in der vierclassigen wurde fester gelernt." Unserer Ansicht nach ist dies eine Dörpfeld im Grunde beipflichtende Verurteilung der achtclassigen Schule. Endlich waren wir selbst nicht wenig erstaunt, als wir vielfach rückhaltlos beistimmenden Urteilen begegneten. So bei einem Seminardirector (die Uebungsschulen der sächsischen Seminare sind vierclassige), der von jeher im Unterricht kleinere Schulsysteme von vier oder sechs Classen vor den achtclassigen empfohlen hat, desgleichen urteilten zwei Dresdner Bürgerschuldirectoren, deren Namen zu den bekanntesten gehören, rundweg: „Dörpfeld hat Recht, wenn nur alle so dächten." Wir waren nun sehr neugierig auf die öffentlichen Recensionen, umsomehr da diese Frage über den Wert der vierclassigen Schulen gegenüber den achtclassigen besonders die Lehrerkreise in Rheinland und Westfalen mächtig aufregen musste. Das von Dörpfeld verfasste Gutachten war aus einer freien (nicht amtlichen) Conferenz hervorgegangen, in welcher die Dirigenten der verschiedensten Schulsysteme sich mit demselben einhellig einverstanden erklärt hatten. Zuerst erschien eine Kritik in der „freien Schulzeitung" von Keller, Berlin (1878. Nr. 23, 24) von dem Dortmunder Rector Dietlein. Es ist ein Vortrag, den derselbe in der Lehrerconferenz zu Dortmund gehalten hat.*) Herr Dietlein ist in Dortmund als Rector (städtischer Schulinspector) angestellt, eine Ein-

*) Eine Besprechung dieser Kritik unsererseits wurde von der Redaction der „freien Schulzeitung" unter den schmeichelhaftesten Ausdrücken abgelehnt. „Sie erwarteten einen anderen Beitrag aus unserer hochgeschätzten (!) Feder."

richtung, welche man seit einiger Zeit in westfälischen und anderen norddeutschen Städten eingeführt hat, weil man keine Hauptlehrer hatte und sie sparen wollte. In Dortmund giebt es eine ganze Reihe Schulsysteme (alle ohne Hauptlehrer) und hat Herr Dietlein wol hundert Classen unter sich. Herrn Dietlein's Vortrag ist ruhig und kurz gehalten, leidet aber sehr an Oberflächlichkeit — und Verlegenheit. Dieses Urteil wird man gerechtfertigt finden, wenn man beispielsweise folgende Auslassung der Frankfurter Lehrer *) in einem Conferenzbericht des Frankfurter Journals über These 10 mit der Dietlein'schen vergleicht. Jene: Es ist keine Frage, dass die in den meisten Städten in unvernünftig luxuriösen Schulkasernen untergebrachten combinirten Schulen mit vielen Classen unter einem und demselben Dirigenten, welcher an der Unterrichtsarbeit nicht mehr participirt, sondern nur noch der Aufsichter einer ganzen Schaar von ihm abhängiger Lehrer ist, nicht von Segen sein können: das sind reine Unterrichts-, aber keine Erziehungsanstalten, und die Lehrer erscheinen als ouvriers mit allen Tugenden und Lastern solcher." Herr Dietlein: „Ob das Dirigentenamt an einer vierclassigen Schule befriedigender ist als an einer achtclassigen mag ich nicht weiter erörtern. Ich meine aber, dass, wenn man sonst mit fröhlichem Mute arbeitet, und wenn man sieht, dass es vorwärts geht, so — kommt auch die Befriedigung". Herr Dietlein hätte alle Ursache gehabt, auf die Angriffe wider die cumulirten Schulsysteme, wider das neumodische Rectorat (à la Dortmund) und wider die kopflosen mehrclassigen Schulen näher einzugehen. Aber davon spricht er mit keiner Silbe. Seine Dortmunder Hörer wie die Leser der Keller'schen Schulzeitung, die das Gutachten nicht kennen, erfahren gar nicht, was unter Nr. 10 eigentlich zur Sprache gebracht worden ist.

Nicht weniger bezeichnend ist folgende Gegenüberstellung. Dörpfeld's Behauptung in These 4, dass bei der vierclassigen Schule die Autorität der Lehrer besser geschützt sei, stellt Herr Dietlein entgegen: Wenn unter den vier Lehrern einer solchen Schule einer sei, der nicht würdig wandele, ob dann unter den acht Lehrern des anderen Systems notwendig deren zwei sein müssten? Zur Ehre des Lehrerstandes müsse man doch annehmen, dass solche Ausschreitungen nur ausnahmsweise vorkämen, und somit sei jener angebliche Vorteil der vierclassigen Schule hinfällig. Was soll man dazu sagen? Weiss und versteht Herr Dietlein wirklich nicht, was die Ziffern der statistischen Tabellen bedeuten wollen?

„Sie müssten Herrn Rector Dietlein doch dann wieder das Wort geben" und entschuldigen sich mit Platzmangel (für diese wichtige Frage!). „Die Beleuchtung der Dietlein'schen Kritik des Gutachtens über . . . ." seitens der Bergischen Conferenz durch den Hauptlehrer Schumacher in Solingen ist im Buchhandel erschienen (Gütersloh: C. Bertelsmann).

*) Leider sind die Verhandlungen des städtischen allgemeinen Lehrervereins zu Frankfurt a/M. nur in kurzem Auszuge veröffentlicht worden. Derselbe hat sich vier Conferenzen hindurch mit der Würdigung des Gutachtens beschäftigt und mit möglichster Unbefangenheit die Dörpfeld'schen Thesen geprüft. Man hat sich für die heimischen achtclassigen Schulen (gemäss den dortigen Schulverhältnissen) entschieden, die Cumulirungs-Systeme in dirigentenlosen Schulen hingegen verworfen.

Zur Ehre des Lehrerstandes soll man annehmen, dass acht nicht das doppelte von vier sei, zur Ehre des Lehrerstandes soll die Mathematik ihre Gesetze beugen? Noch ein Beispiel. In Dörpfeld's Gutachten ist unter den Vorteilen des vierclassigen Systems nicht hervorgehoben, dass die Erziehung bei demselben sich weit besser stehe. Wer die Erziehung höher schätzt als die Ausbildung der blosen Intelligenz, weiss ohnehin von selbst, dass die vierclassige Schule (kleinere Schule) in erziehlicher Hinsicht vorteilhafter ist. In Wahrheit aber zieht sich der Gedanke durch die ganze Abhandlung hindurch. Herr Rector Dietlein sagt, das Gutachten habe zu sehr blos den Unterricht im Sinne und fasse zu wenig die Erziehung ins Auge. Darum käme die achtclassige Schule in Dörpfeld's Abhandlung zu kurz, denn diese habe gerade in Absicht auf die Erziehung grosse Vorzüge. Man traut seinen Augen nicht, wenn man dies liest! Offenbar hat Herr Rector Dietlein niemals etwas von einem Herrn Dörpfeld gehört oder gelesen und so kann er glauben und behaupten, es sei demselben weniger an Gesinnung (Erziehung) gelegen als ihm! Hat Herr Dietlein aber aus der Broschüre wirklich nicht herausgelesen, was jeder herausfühlt, auch wenn er keineswegs in den preussischen Schulzuständen mitten inne steht? Ein sächsischer Schuldirector äusserte dem Unterzeichneten gegenüber seine Freude über die Abhandlung mit den Worten: „Ja, das ist's, es wird auch bei uns mehr gelehrt (gepaukt), als erzogen!“ Was also Herr Dietlein nicht findet, das ist die Quintessenz der ganzen Abhandlung. Glaubt Herr Dietlein wirklich, dass die achtclassige Schule (grösseres Schulsystem) erziehlich vorteilhafter sei als die vierclassige (kleineres Schulsystem) oder sind es nur Advokatenkünste, die er sich erlaubt? Diese Beispiele, die sich leicht vermehren liessen, mögen genügen. Wir schliessen uns dem Ergebnisse der Schumacher'schen Beleuchtung an: „Aus dieser Kritik geht das Gutachten unversehrt hervor“.

Auf eine etwas tiefer liegende Ueberlegenheit Dörpfeld's über seinen Kritiker muss noch aufmerksam gemacht werden. Das Gutachten weist ausdrücklich auf die besondere Eigentümlichkeit resp. Schwierigkeit der Classenzahl-Streitfrage hin, nämlich darauf, dass in der anzustellenden Vergleichung so viele disparate Werte gegeneinander abgeschätzt werden müssen. Es ist somit klar, dass durch einen Disput allein, wie eingehend er auch sein möge, die Frage nicht überzeugend ausgemacht werden kann. Die Entscheidung wird immer davon abhängen, wie hoch einer die disparaten Werte dort und dieselben hier taxiren will. Dies hängt wiederum sehr von der individuellen pädagogischen Gesamtanschauung und von persönlichen Erfahrungen und dergl. ab und diese Differenzen — dass weiss ein jeder — lassen sich durch keinerlei Disputation sofort zum Austrag bringen.

Ist es doch gerade diese berechtigte Eigentümlichkeit in erster Linie, welche bei vielen die Meinung erweckt, die Pädagogik sei gar keine Wissenschaft sondern ein Conglomerat von Meinungen. Wir finden diese Ansicht nicht etwa unter Laien verbreitet, sondern selbst bei den Collegen, die sich nie die Zeit genommen haben, in ein streng wissenschaftliches System der Pädagogik sich einzuarbeiten und die mit der Schwierigkeit

die Theorie in die Praxis zu übersetzen, die mit diesem bedeutsamsten Object pädagogischen Nachdenkens nicht vertraut sind. Dörpfeld's Gutachten vermeidet diese Klippe oder es verschweigt, trübt die Wahrheit in dieser Hinsicht nicht im Leisesten. Es ist die erste wissenschaftliche eingehende Untersuchung über diese Frage. Was die pädagogische Literatur bisher darüber bietet, ist nicht der Rede wert. Einzelne Urteile, keine eingehende Prüfung! Und wie ruhig, wie sorgsam schreitet Dörpfeld's Untersuchung vorwärts, nirgends übertriebene Schlüsse, nirgends ist der Boden der Tatsachen verlassen, überall spürt man, dass hier ein Mann spricht, der wie ein guter Architekt seine Aufstellungen wol zu stützen, zu verbinden, zu gliedern weiss. Wolan, man mache es ihm nach! Man versuche doch, die Vorteile der achtclassigen Schule, der grossen Schulsysteme — ihre eigentümlichen Vorzüge — im Detail und in ganzer Breite ans Licht treten zu lassen, man verfahre Dörpfeld gegenüber positiv, nicht polemisch, man wäge schliesslich ab, damit der grosse Gewinn klar und deutlich vor Augen steht!

Neben den Rectoren (städtischen Schulinspectoren), welche am liebsten alleinige Schuldirigenten bleiben möchten und als deren Repräsentant Herr Dietlein gegen die Verteidigung der vierclassigen Schule und des Hauptlehreramtes in die Schranken getreten ist, befehden auf der anderen Seite die „Classenlehrer“ nicht weniger ingrimmig die Dörpfeld'sche Broschüre. Die Frage war in Fluss gekommen. In Correspondenzen der brandenburgischen und sächsischen Schulblätter wurde gegen das „famose Gutachten“ des Rector Dörpfeld in allen möglichen Tonarten zu Felde gezogen. Und das alles im Grunde nur wegen des Hauptlehreramtes, dem gegenüber die Classenlehrer sich unterdrückt fühlen“.*) Es gibt in Deutschland Hunderte von Directoren an höheren Lehranstalten, an Volksschulen, sie alle halten das Dirigentenamt für notwendig, ja, irren wir nicht, ist neuerdings auch von höchster Stelle (in Preussen) das Hauptlehreramt nachdrücklich betont worden, die Schrift des „freien Lehrervereins“ in Duisburg**) aber ist gänzlich abweichender Ansicht. Es ist betrübend, mit welchen Schmähungen die sich nicht mit Namen nennenden Herausgeber jener Broschüre gegen einen Freund und Verteidiger ihres Standes angehen. Man hat wahrlich Mühe die Schmähschrift durzuackern, so ist Wahres, Halbwahres, Falsches durcheinander gemengt. Die wirklichen oder vermeintlichen Vorteile des einstufigen Classensystems werden in einer die Dörpfeld'schen Aufstellungen ganz abfällig beurteilenden Weise behandelt. Wir heben, wie bei den Dietlein'schen Vortrage wieder einzelne

*) Die gleich zu besprechende gegnerische Broschüre gibt selbst zu, dass viele Classenlehrer aus anderen Provinzen durch die (scheinbar) grösseren Gehälter in die grossen und — teueren rheinischen Städte verlockt wurden. Daselbst trat ihnen obendrein das im Norden und Osten noch unbekannte Hauptlehreramt entgegen. Hinc illae lacrimae!

**) Organisation, Leitung und Aufsicht der Volksschule. Zugleich kritische Beleuchtung des von dem Vorstande der allgemeinen bergischen Lehrerconferenz bearbeiteten pädagogischen Gutachtens „die vierclassige und die achtclassige Volksschule“. Mit besonderer Berücksichtigung der Hauptlehrerfrage. Herausgeg. vom freien Lehrerverein zu Duisburg. Wittenberg: Herrosé 1878.

charakteristische Stellen heraus. „Eine Instruction bezüglich des inneren Ganges des Unterrichts ist unnötig — weil auf den Seminaren Pädagogik gelehrt wird und die Lehrer durch Studium und Selbsterfahrung zur Einsicht ihrer Tätigkeit gelangen können.“ NB. gelangen können! „Bezüglich des Lehrgeschicks stehen sich die Lehrer der einstufigen Classen am besten, insofern sie die Classen mehrere (wie viele?) Jahre hindurchführen und — Fachunterricht erteilen.“ Also das ist das Ideal dieser Leute — Fachunterricht in der Volksschule! Soviel uns bekannt, lässt es sich z. B. an den trefflich organisirten Dresdner Bürgerschulen nicht ganz regelmässig durchführen, dass ein Lehrer die Kinder durch zwei Stufen (Classen) hindurchführt, geschweige denn durch mehrere. „Herr Dörpfeld scheint das Lehrergeschick in der Zeiteinteilung zu suchen.“ Das ist wider bessres Wissen gesagt! „Der beste Unterricht ist die beste Zucht“ (im Herbart'schen, sicherlich aber nicht im gewöhnlichen Sinne); die Zahl der Classen hat mit der Autorität des Lehrers nichts zu tun“. Die Verfasser scheinen wahrlich über die Neigung der schulwüchsigen Jugend zur Kritik gänzlich ununterrichtet zu sein. „Das Gutachten führt allerlei Möglichkeiten an, die in vielclassigen Schulen eintreten können, wie zuviel Dociren, Einpauken u. s. w. Ja wenn man mit Möglichkeiten etwas beweisen will, dann kann man alles behaupten. Wir erkennen keinen Profit und keine Spur von einem mühelosen Lehren (bei zwei Abteilungen in der Classe) und wäre Letzteres der Fall, so kann man nur sagen: Mühelos Erworbenes hat wenig Wert.“ Hier fängt einem der Verstand an stille zu stehen. Doch hören wir sie weiter, die Weisen von Duisburg! „Gibt es nicht der Mittel soviele, um zur Ueberzeugung zu gelangen, dass alle Kinder den Stoff besitzen? Man denke an Chor-, Bank-, Reihensprechen (S. 16). Am Heben der Finger, am Auge, am Sitz u. s. w. (sic!) hat der Lehrer sichere Beweise für das Vorhandensein der Aufmerksamkeit. „Besondere Erkundigungsfragen sind ein Unding“ (S. 18). Es widersteht uns weitere Beispiele solcher pädagogischer Einsicht zu reproduciren! Was diese Kritik übrigens Richtiges und Positives für die achtclassige Schule vorbringt, ist bei Dörpfeld keineswegs unerwähnt geblieben, freilich ist der Standpunkt desselben (wie man aus einem Vergleich seiner Sätze mit den eben angeführten gegenteiligen Meinungsäusserungen auf der Stelle ersieht) ein gänzlich verschiedener, nämlich der wissenschaftlicher Einsicht gegenüber unverzeihlich oberflächlicher Beobachtung. Zwei gute Dritteile der Broschüre aber sind der Dirigentenfrage gewidmet. Hier ist des Pudels Kern, wie wir schon andeuteten. Es ist ganz offenbar — weniger die Classenzahlfrage als vielmehr das Hauplehrer-Amt bekümmert die Herausgeber. Dörpfeld ist stets sein Verteidiger gewesen. Mit achtzehn Jahren, sagte er uns einmal, sei er sich darüber schon klar gewesen. Zumal in der „freien Schulgemeinde“ ist er um des Ansehens, des Auskommens und der Zucht des Lehrerstandes willen dafür eingetreten, dass die Regierung diese (niederrheinische) Einrichtung überall einführen und gesetzlich wie ökonomisch richtig fundiren möge. Die Duisburger lassen folgenden Drachen steigen: „Die Hauptlehrerfrage hat mit dem vier- oder vielclassigen Systeme nichts zu

tun.“ Ist nicht möglich! Während Dörpfeld zeit seines Lebens auf die gesunde Einrichtung im Bergischen hingewiesen, dass nämlich, sobald mehrere Lehrer an einer Schule tätig sind, einer derselben nicht blos die äussere Ordnung, sondern vorzüglich das innere Leben des Organismus zu überwachen und zu leiten hat,*) sind die Duisburger der Meinung, dass ein Lehrplan und eine Schulinspection für eine Menge coordinirter Lehrer und verschiedene Systeme genügen. „Inbezug auf die selbständige Existenz der Schulsysteme (sagen sie) ist es ganz ohne Bedeutung, ob jedes derselben einen besonderen Leiter habe oder nicht.“ Ja noch vielmehr, ohne dirigirenden Lehrer ist die Selbständigkeit der einzelnen Lehrer allein gewahrt, sonst werden die Classenlehrer unterdrückt und stehen auf der Stufe der (ungeprüften) Gehilfen, um derenwillen seiner Zeit die Einrichtung des Hauptlehrer-Amtes notwendig war. Der Vorschlag Dörpfeld's, die Reihenfolge der Classenlehrer etwa der an den höheren Schulen analog zu ordnen (provisor., ständige Classenlehrer, Hauptlehrer) wird mit den ärgsten Anschuldigungen ja Verdächtigungen zurückgewiesen. Dem Hinweis auf die grössere Strebsamkeit des Lehrerstandes als eine Folge solcher Rangordnung (neben rechter Zufriedenheit und grösserem Ansehen) wird entgegengehalten, es seien dies Privatwünsche (!), dem Lehrer müsse das Wol der ihm anvertrauten Jugend über äussere Aussichten gehen und werden dazu Comenius, Pestalozzi, Wilberg, K. Schmidt, Diesterweg als Autoritäten angeführt — kurz Dörpfeld weiss eben noch nicht, dass der Lehrer nicht am ersten nach materiellen Vorteilen trachten soll, dass sein Ruhm Schaden leidet, wenn er sich trotz ungünstiger äusserer Lage nicht einen idealen Aufschwung bewahrt, er (Dörpfeld) kann eben die Tätigkeit des Lehrers von der mechanischen Arbeit nicht unterscheiden! Also wollen die „Jungen“ den „Alten“ meistern! O ihr Heuchler und Pharisäer, sagt die Schrift! Wir waren einst zugegen, als der bekannte Vorkämpfer der materiellen Aufbesserung des Lehrerstandes in Preussen, Seminardirector Jütting, eine fulminante Rede über diese brennende Frage hielt. Brausender Zuruf erscholl von Seiten der versammelten Lehrer und er wurde alsbald aufgefordert, „aus seinem Leben zu erzählen“. Dörpfeld aber, der mit den leisen Worten „grössere Strebsamkeit, grössere Zufriedenheit“ den wunden Punkt berührt, muss sich deshalb in jenem literarischen Machwerke eine Behandlung gefallen lassen, wie sie schlimmer nicht gedacht werden kann. Er könnte allerdings auch aus seinem Leben erzählen, sein Schild ist rein, aber er wird es für unter seiner Würde erachten, auf jene Verleumdungen zu antworten. Doch hören wir die Duisburger Anonymi zu Ende. „Die Abstufung der Lehrercarriere würde einen tiefen Riss durch den ganzen Stand machen! Localschulaufsicht ist nicht mehr notwendig, das Hauptlehrer-Amt (dirigirender Lehrer) würde weit kränkender und beengender sein. Gehaltscale nach Anciennität. Kein Teil der Leitung soll mit dem Lehr-

*) Der Hauptlehrer hat sein Verhältnis zu den Classenlehrern als dasjenige eines älteren und erfahrenen Collegen und Ratgebers aufzufassen, der sich so zu ihnen zu stellen weiss, dass sie sich gern seiner Führung überlassen. (Instruction für die Hauptlehrer des Regierungsbezirks Düsseldorf.)

amt verbunden sein, dieselbe kommt ganz dem Schulinspector zu. Wegfall jeder Localinspection! Arbeit um des Gewissens willen, nicht um des Revisors willen! Der Schulinspector soll etwa vierzig ländliche und bis hundert städtische Classen (!) zu leiten haben.“ Sapienti sat! Die vorsichtigen und wolgemeinten Vorschläge eines erfahrenen, denkenden Schulmannes sind auf schmähliche Weise verkannt, entstellt, in den Kot gezogen!

Wir haben zu dem Referat über Dörpfeld's Gutachten und zu der Kritik der Kritiken nur Weniges beizufügen, da unsere Stellung hinlänglich gekennzeichnet ist. Wir betonen noch einmal, dass uns jenes, einer freien, nicht amtlichen Conferenz entsprungene, von einem längst durch seine gediegene Art bekannten pädagogischen Schriftsteller geschriebene Gutachten von höchstem Wert erscheint als erste Monographie über die Frage, wie die (verachteten) vierclassigen oder sagen wir lieber kleinen (wenigclassigen) zu den (gepriesenen) achtclassigen, grossen Schulsystemen sich verhalten.

Vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts sind die kleineren Schulsysteme ohne Zweifel den grösseren absolut vorzuziehen. „Eine Schule mit vielen Lehrern und Classen und Schülern hat ähnliche Nachteile wie eine grosse Stadt. Es sammelt sich mehr Schmutz und Unrat, es entsteht mehr Unordnung und Unregelmässigkeit, als dies in einer wenig ausgedehnten Schulanstalt möglich ist und Mängel können minder leicht wahrgenommen und beseitigt werden. Ganz besonders aber ist die Vermehrung der Classen über drei höchstens vier hinaus in städtischen Armenschulen zu misbilligen“ — aus erziehlichen Gründen. (Gräfe, die deutsche Volksschule II, S. 655 ff.) Und „nichts in der Welt erschwert so sehr die eigentlich moralische Erziehung als Anhäufung vieler Kinder auf einem Punkte“ (Herbart's Werke XI, S. 326). Wenn auch über einzelne Punkte (z. B. was mit den Kindern geschehen soll, welche die unteren Stufen in einem Jahre sicher absolviren und auf der ersten mehrere Jahre zu verweilen hätten) sich disputiren liesse, gegen die wolgeordnete Beweisführung Dörpfeld's wird im Grunde sich nicht viel einwenden lassen. Wolverstanden sind wir nicht der Ansicht, man möge der achtclassigen Schule die vierclassige auch da vorziehen, wo jene etwa bereits eingeführt ist — irren wir nicht, so ist das Gutachten selbst keineswegs dieser Meinung, es will die heimische Position der vierclassigen Schulen gegen die eindringenden achtclassigen gründlich verteidigen — aber wir entnehmen uns aus der Dörpfeld'schen Broschüre allerlei Warnung und Belehrung über die achtclassige Schule und halten es z. B. für höchst nachteilig, wenn in einer solchen Schule die Kinder jedes Jahr den Lehrer wechseln. Auch würden wir das sechsclassige System (unten einstufig, oben zweistufig) dem vierclassigen vorziehen, keineswegs aber (wie in dem Gutachten geschieht, übrigens nur nebenbei und absprechend aus localen Gründen) diese Combination der einstufigen und zweistufigen Verhältnisse beim Unterrichte von der Hand weisen. Das Gutachten ist eine Streitschrift, aber man wird ihr, verschwindende Ausnahmen abgerechnet, das Zeugnis nicht versagen können, dass sie leidenschaftslos, unparteiisch, sachlich gehalten ist und nur das Wol der Schule und des Lehrerstandes bezweckt.

II. Mitteilungen.

I. Präparation. Bibl. Gesch. III. Schuljahr.

Isaak wird von Jakob betrogen.

Ziel. Ich will euch heute erzählen, wie Esau von seinem Bruder Jakob um den väterlichen Segen betrogen wurde.

I. Stück.

1. Stufe. Rebekka wurde gesegnet, als sie Abschied nahm von den Ihrigen. Die Bedeutung des Segens bei den Israeliten. Erinnerung an das Erstgeburtsrecht (vorhergehende Einheit: wie Jakob das Erstgeburtsrecht von seinem Bruder gewinnt). Wer von den Brüdern hat Anspruch auf den väterlichen Segen? Zusammenfassung.

2. Stufe. Nun hört, welchem seiner Söhne Isaak den Segen verleihen will. Erzählung bis „ehe ich sterbe".*) (Wiedererzählung durch die Kinder, ohne vorausgegangenes Abfragen.)

II. Stück.

1. Stufe. Esau ist hinaus auf das Feld, um ein Wildpret zu jagen. Ob wol die Mutter damit einverstanden ist, dass Esau den Segen erhält? (Vorausgegangen ist in der vorigen Einheit: sie liebte Jakob.) Konnte sie bei ihrem Manne Isaak gegen Esau und für Jakob sprechen? Das ging nicht. Nun hört, was sie tat.

2. Stufe. Erzählung bis „das sie bereitet hatte". (Wiedererzählung).

III. Stück.

1. Stufe. Ob wol der Plan gelingen wird? Isaak ist alt. Er kann nicht mehr gut sehen, nicht mehr gut hören. Aber er liebt Esau; er wird ihn wol erkennen. Esau ist rauh. Warum? Was hatte Jakob dagegen getan? So ging er nun zu seinem Vater hinein ins Zelt.

2. Stufe. Erzählung bis „wer dich segnet". (Wiedererzählung).

IV. Stück.

1. Stufe. Isaak hat den Segen erhalten. Bald wird Esau zurückkommen. Er wird auch den Segen erbitten. Was wird Isaak tun?

2. Stufe. Erzählung bis zu Ende.

Zusammenfassung der ganzen Erzählung von Seiten der Kinder. Es wird mehrmals das Ganze im Zusammenhang erzählt. Dann folgt die ethisch-religiöse Besprechung. Doch vorher wird die Disposition des Ganzen mit den Kindern erarbeitet und zwar:

a) Der Plan Rebekkas. b) Die Entdeckung. c) Die Ausführung.

1. Isaak war alt geworden. Er wollte Esau seinen Segen geben. Ein wichtiger Tag, warum?

2. Rebekka hörte die Worte Isaaks. Welchen Plan fasst sie? War das recht getan? „Die, so Böses raten, betrügen." Wie verhält sich Jakob seiner Mutter gegenüber? Musste er der Mutter gehorchen?

---

*) S. das dritte Schuljahr von Rein, Pickel, Scheller. Kassel, Bacmeister, Seite 22 und 23.

3. Jakob geht hinein zu seinem Vater. Was er spricht. Er lügt; er betrügt seinen Vater und bringt seinen Bruder um den Segen.

4. Wie sich Esau verhält, als er hört, dass ihm der Segen vorweg genommen sei.

Zusammenfassung:

1. Es war Unrecht, dass Rebekka den betrügerischen Plan fasste.

2. Jakob durfte nicht auf denselben eingehen, trotzdem es ihm seine Mutter gebot.

3. Jakob durfte nicht seinen Vater belügen; er durfte ihn nicht betrügen; er durfte seinen Bruder nicht um den Segen bringen. „Der Gerechte ist der Lüge Feind." „Ein Armer ist besser, denn ein Lügner."

III. Stufe.

Jakob hatte seinen Bruder schon um das Recht der Erstgeburt gebracht. Was haben wir hierüber gesagt? Es war sehr schlecht von Jakob. Nun liess er sich wiederum Lüge und Betrug zu Schulden kommen.

Wie ich euch das Märchen von den sieben Geislein erzählte, da kam auch Jemand, der sich verstellte und die Andern betrog. Was sagten wir damals schon?

IV. Stufe.

1. Du sollst nicht lügen.
2. Du sollst nicht betrügen.

V. Stufe.

Aufgaben 1. Wie hätte Jakob handeln sollen?

2. Was bedeutet der Spruch: „Leget die Lügen ab und redet die Wahrheit, ein Jeglicher mit seinem Nächsten, sintemal wir unter einander Glieder sind." Ferner: „Die Lüge ist ein hässlicher Schandfleck an dem Menschen."

II. Präparation. Deutsch in der Oberclasse.

Das gute Alter (v. Chr. Schmidt.)

Vorbemerkung: Die Heranziehung dieses Stoffes wird auf dem Lande von dem Erfahrungsgebiete aus durch die beginnenden Erntearbeiten und die durch dieselben hervorgerufene angeregte Stimmung veranlasst. Die sachliche Behandlung des Lesestücks beschränkt sich wie immer auf die beiden ersten formalen Stufen; die gewonnenen wertvollen Gedanken werden an verschiedenen Stellen des Gesinnungsunterrichts zu fruchtbaren Associationen benutzt werden können.

Das Lesestück:

„Ein Bauer mit schneeweissem Haare ging mit seinem Enkel, einem Jüngling, auf das Feld zur Zeit der Heuernte. Da scherzte der Greis mit den Schnittern und sagte: „Ihr seid doch nur Kinder gegen mich, denn ich habe mehr als sechzig Ernten gewältigt." Einer der Schnitter reichte ihm eine Sense; der Greis aber nahm sie und mähete einen Schwaden zu Boden wie ein rüstiger Jüngling. Und die Schnitter freuten sich und strichen die Sensen ihm zu Ehren. Sein Enkel aber sprach: „Grossvater, woher hast du solch ein gutes Alter?" —

Da antwortete der Greis: „Siehe, mein Sohn, ich habe von Jugend

an auf Gott vertraut, in guten und bösen Tagen; dadurch habe ich mir den frischen Mut bewahrt. Ich war stets mässig im Genuss, stets rüstig an der Arbeit; dadurch gewann ich des Leibes Stärke und des Hauses Wolstand. Ich habe fromm vor Gott und friedlich mit den Menschen gelebt; dadurch habe ich mir ein ruhiges und freudiges Gemüt erhalten. Und so bin ich noch jung und frisch in meinem Alter. Siehe zu, lieber Sohn, dass du in deiner Jugend schon sorgst für ein glückliches Alter!"

A. Sachliche Behandlung.

Ziel: Wir wollen von einem frommen Landmann lesen, der zur Zeit der Heuernte mit seinem Enkel hinaus ging auf die Wiese zu den Schnittern.

I. Stufe.

Wo der Landmann hinging? Zu den Schnittern auf die Wiese. Was die Schnitter dort machen? Schneiden, mähen das Gras ab. Womit? Mit der Sense. Wer die Hauptteile derselben benennen kann? Wer eine Sense anzeichnen will? Wer schon beim Mähen zugesehen hat? Wer das, was er dabei gesehen und gehört hat, erzählen will? Ein Schüler sagt etwa: „Die Schnitter stellen sich hinter einander; jeder mäht in gerader Richtung einen Streifen Gras ab, etwa meterbreit. Das Gras häuft sich in einer langen Reihe hinter dem Schnitter an, diese Reihe heisst ein Schwaden. Nach dem Mähen muss das Gras auf den Schwaden auseinander gebreitet werden, damit es leichter trocknet. Die Schnitter gehen früh an ihre Arbeit, wenn das Gras noch feucht ist, weil sich das feuchte Gras leichter mähen lässt, als das trockene. Jeder Schnitter hat in einem hölzernen Schlotterfass, das er an der Seite trägt, einen Wetzstein. Wenn die Sense nicht mehr recht schneiden will, so wetzt er sie mit demselben. Es hört sich gut an, wenn mehrere Schnitter ihre Sensen wetzen."

Ob das Mähen so leicht geht? Wenn man zusieht, denkt man, es sei nichts leichter als das; wenn man's aber probirt, ist's doch nicht so. Zum Mähen gehört nicht nur Geschick, sondern auch Kraft.

Kinder und alte Leute können deshalb nicht mähen. Im Alter werden die Leute schwach, sie können nicht mehr rüstig arbeiten, oft nicht mehr gehen. Das sind dann die Tage, von denen sie sagen, sie gefallen ihnen nicht. Wer aber auch in seinem Alter noch frisch und munter ist und rüstig gehen und arbeiten kann, hat ein glückliches Alter.

Aufsatz: Die Heumaht.

a) Mündliche Zusammenfassung in der Schule (ähnlich wie oben).

b) Niederschrift des Aufsatzes zu Hause.

II. Stufe.

a) Abschnittweises Lesen des Stückes.

b) Wiedererzählen (erste Zusammenfassung).

c) Besprechung des Gelesenen. Dieselbe berücksichtigt folgende Punkte:

1. Der Landmann war alt; woran man das erkennt? (Schneeweisses Haar, sechzig Ernten gewältigt, d. h. bei sechzig Ernten geholfen, hatte einen Enkel, der schon ein Jüngling war.) Wie viel Jahre der Mann schon alt sein mochte? Er hatte schon bei mehr als sechzig Ernten

geholfen, und da kleine Kinder vor ihrem zehnten Jahre noch nicht viel helfen können, so war er wol schon siebzig Jahre alt oder noch älter.

2. Was er auf dem Felde wollte? Nachsehen, ob die Schnitter fleissig wären, ihre Arbeit gut machten, vielleicht auch ihnen das Frühstück bringen.

3. Der Enkel war ein Jüngling. Wie alt etwa? Vierzehn, fünfzehn Jahre. Nicht älter? Nein, denn sonst hätte er schon selbst mit mähen helfen müssen. Warum aber der Grossvater den Enkel mitnahm? Blos zur Unterhaltung? Schwerlich; er hat wol den Schnittern etwas zutragen müssen, und dann sollte er vielleicht auch das Gras in den Schwaden ausbreiten; das konnte er schon.

4. Wir kehren zurück zu unserem Landmann. Die Schnitter strichen die Sensen ihm zu Ehren.

Was tut man sonst, um Jemand zu ehren? Man lässt ihn hoch leben; bringt ihm ein Ständchen; überreicht ihm einen Kranz. Wie der Kaiser seine tapferen Soldaten ehrt? (Eisernes Kreuz.) Wie das Volk seinen Kaiser ehrt? (Aufzug, Ehrenpforte.) Wie die Leute ihre Toten ehren? (Grabgeläute, Gesang, Gebet, Kränze, Grabstein.*) Und nun sagt noch einmal, wie die Schnitter den frommen Landmann geehrt haben!

5. Der Landmann war ein frommer Mann. Woraus man das erkennt? Er hat von Jugend an auf Gott vertraut; er hat stets fromm vor Gott und friedlich mit den Menschen gelebt.

6. Woraus man sieht, dass der Landmann ein glückliches Alter hatte? Trotzdem er siebzig Jahre oder älter war, war er doch noch rüstig. Er konnte auf's Feld gehen, noch einen Schwaden mähen wie ein rüstiger Jüngling, er war heiter und vergnügt und scherzte mit den Schnittern.

7. Wie es gekommen war, dass er ein solch glückliches Alter hatte? Er hatte von Jugend an in guten und bösen Tagen auf Gott vertraut. Er war stets mässig im Genuss und rüstig bei der Arbeit gewesen. Er hatte fromm vor Gott und friedlich mit den Menschen gelebt.

8. Wie diese drei Stücke zu einem glücklichen Alter beitragen können? Das Gottvertrauen erhielt ihm den frischen Mut; seine Mässigkeit und Fleiss gaben seinem Leibe Gesundheit und Stärke, seinem Hause Wolstand; seine Frömmigkeit und sein friedliches Leben gaben ihm ein ruhiges, freudiges Gemüt.

d) Nochmalige Zusammenfassung des Inhalts unter Mitberücksichtigung der durch die Besprechung gewonnenen neuen Gesichtspunkte.

e) Schriftliche Zusammenfassung der Hauptgedanken nach den beiden Fragen: Wie der Landmann zu seinem glücklichen Alter gekommen war? Wie diese drei Stücke zu einem glücklichen Alter beitragen können? (Siehe Nr. 7 und 8.)

---

*) Solche Vergleichungen sind wichtig. Das Kind sieht die Dinge unter neuen Gesichtspunkten und das erhöht sein Interesse. Mit freudigem Staunen wird das Kind gewahr, wie auch die heterogensten Gegenstände (Sensenwetzen, eisernes Kreuz, Grabgeläute) Beziehungen zu einander haben und unter einen gemeinsamen Gesichtspunkt zusammengefasst werden können.

B. Sprachliches.

Ziel: Wir wollen in drei Sätzen aufschreiben, was der Greis zu den Schnittern sagte, was sein Enkel ihn fragte? was der Greis antwortete?

I. Stufe.

a) Die Schüler schreiben die drei Sätze auf drei ihnen vorgelegte Fragen, und zwar wird die erste Frage so gestellt, dass in der Antwort die indirecte Rede zur Anwendung kommt. Die Niederschrift lautet etwa so:

1. Der Greis sagte zu den Schnittern, dass sie nur Kinder gegen ihn seien.

2. Sein Enkel sprach: „Grossvater, woher hast du solch ein gutes Alter?“

3. Der Greis antwortete: „Ich habe von Jugend an auf Gott vertraut; ich habe stets mässig gelebt und rüstig gearbeitet; ich habe immer fromm vor Gott und friedlich mit den Menschen gelebt.“

b) Anschreiben dieser Sätze an die Wandtafel, darauf Besprechung derselben nach Inhalt und Interpunktion in folgender Weise:

II. Stufe.

In dem ersten Satze ist angegeben, was der Greis zu den Schnittern sprach. Er sagte zu ihnen, dass sie nur Kinder gegen ihn seien. Die Worte in dem Satze, dass sie nur Kinder gegen ihn seien, enthalten das, was der Greis gesprochen hat. Vor diesen Worten steht ein Komma.

Im zweiten Satz wird uns gesagt, was der Enkel gesprochen hat. Er fragte: „Grossvater, woher hast du solch ein gutes Alter?“ Vor den Worten im Satze, welche der Enkel sprach, steht ein Doppelpunkt. Die Worte selbst sind mit einem Anführungs- und einem Schlusszeichen (Gänsefüsschen) versehen.

In gleicher Weise wird der zweite, wird auch der dritte Satz besprochen.

III. Stufe.

a) Fasst die drei Sätze zusammen ins Auge und gebt an, was ihr bemerkt! In allen drei Sätzen ist uns angegeben, was Jemand geredet hat. In den zwei letzten Sätzen wird aber die Rede des Andern wörtlich genau angeführt; in dem ersten Satze geschieht dies nur dem Sinne nach. Vor der wörtlichen Anführung in dem zweiten und dritten Satze steht ein Doppelpunkt; vor der Anführung blos dem Sinne nach im ersten Satze steht nur ein Komma. Die wörtlich angeführte Rede ist mit Anführungs- und Schlusszeichen versehen, die nur dem Sinne nach angeführte aber nicht.

b) In welchem Lesestücke wir auch schon solche Sätze mit wörtlicher Anführung des Gesprochenen gehabt haben? Welche Sätze es waren? Wer sich noch auf einen Satz aus der biblischen Geschichte mit wörtlicher Anführung des Gesprochenen besinnen kann? Was bei allen diesen Sätzen in Bezug auf die Zeichensetzung zu bemerken war? Wer aus früheren Lesestücken auch Beispiele angeben kann mit Anführung des Gesprochenen nur dem Sinne nach?

c) Schriftlich. Wir wollen diese neuen Sätze zu unseren Lehrbeispielen hinzufügen und sämtliche Sätze in zwei Abteilungen (a. wörtliche Anführung des Gesprochenen, b. Anführung desselben blos dem Sinne nach) auch aufschreiben.

IV. Stufe.

Gebt jetzt an, was wir aus unsererheutigen Besprechung gelernt haben!

1. Man kann in einem Satze das, was Jemand gesagt hat, wörtlich anführen, man kann es aber auch dem Sinne nach angeben.

2. Vor die wörtliche Rede wird im Satze ein Doppelpunkt gesetzt.

3. Wenn man in einem Satze die Rede eines Anderen nur dem Sinne nach angibt, so wird vorher nur ein Komma gesetzt.

4. Die wörtliche Rede wird am Anfang und am Ende mit Anführungszeichen (Gänsefüsschen) versehen, die blos dem Sinne nach angeführte Rede aber nicht.

V. Stufe.

a) Beispiele von Sätzen aus Lesestücken und anderen bekannten Erzählungen mit wörtlicher Anführung dessen, was Jemand gesprochen hat (mündlich und schriftlich).

b) Beispiele von Sätzen, in welcher die Rede eines Anderen nur dem Sinne nach angegeben ist. (mündlich und schriftlich)

c) Umbildung von Sätzen der einen Art in solche der anderen Art.

d) Extemporale in Form eines Diktates von Sätzen mit directer und indirecter Rede.*)

e) Niederschrift der Erzählung mit Umwandlung der directen in die indirecte Rede.

f) Aufsatz: Boas und der fromme Landmann, eine Vergleichung beider (Hausaufgabe nach mündlicher Zusammenfassung in der Schule).

Die Aufgabe. Der Landmann ging hinaus auf das Feld zu den Schnittern. Wer einen Mann aus der Bibel kennt, der das Gleiche tat? Boas. Vergleichung beider mit einander.

Die Ausführung gestaltet sich etwa so: Beide gingen hinaus auf das Feld zur Zeit der Ernte, um nach den Arbeitern zu sehen. Der Landmann aber zur Zeit der Heuernte, Boas zur Zeit der Gerstenernte. Der Landmann ist alt, er hat schon mehr als sechzig Ernten gewältigt; Boas ist noch ein junger unverheirateter Mann, welcher später die Ruth zum Weibe nahm. Boas war ein reicher Herr, der viele Arbeiter hatte und einen Verwalter, welcher dieselben beaufsichtigen musste. Der Landmann hatte nur ein Bauerngut, wenige Arbeiter, keinen Verwalter.

Beide waren fromme Männer. Der Landmann war fromm und gut; das sieht man aus dem, was er sprach. Boas war fromm und gut. Das sieht man aus seinem Verhalten gegen Ruth.

Eisenach. Pickel.

*) Die Benennungen „directe und indirecte Rede“ werden nicht gegeben. Es hat sein gutes für die Klarheit der Auffassung, wenn sich das Kind anfänglich zu Umschreibungen genötigt sieht. Erst wenn dem Kinde im weiteren Verlaufe des Unterrichts diese umständlichere Bezeichnung anfängt lästig zu werden, lässt man eine kurze Bezeichung (etwa „wörtliche Rede“ und „nicht wörtliche Rede“) in Gebrauch nehmen.

III. Goethe gegen den didaktischen Materialismus und für die Apperception.

„Ein Lehrer, der das Gefühl an einer einzigen guten Tat, an einem einzigen guten Gedicht erwecken kann, leistet mehr als Einer, der uns ganze Reihen untergeordneter Naturbildungen der Gestalt und dem Namen nach überliefert.“ (Wahlverwandtschaften)

„Vielleicht sollte man, versetzte der Gehülfe (Wahlverwandtschaften), aus den Vorteilen seines Handwerks ein Geheimnis machen. Doch kann ich Ihnen die ganz einfache Maxime nicht verbergen, nach der man dieses und noch viel mehr zu leisten vermag. Fassen Sie einen Gegenstand, eine Materie, einen Begriff, wie man es nennen will; halten Sie ihn recht fest; machen Sie sich ihn in allen seinen Teilen recht deutlich, und dann wird es Ihnen leicht sein, gesprächsweise an einer Masse Kinder zu erfahren, was sich davon schon in ihnen entwickelt hat, was noch anzuregen, zu überliefern ist.“ (1. u. 2. Stufe)

IV. Thesen vom Unterricht in der Heimatskunde.

(S. Vorbemerkungen zu dem Lehrplane für den Unterricht in der Heimatskunde in der Seminarschule zu Jena. Allg. Schulzeitung No. 20. 1880.)

1. Die Heimatskunde hat nicht in erster Linie den Zweck der Vorbereitung auf den geographischen, geometrischen und naturkundlichen Unterricht, auch nicht den einer gründlichen Bildung der Sinneswerkzeuge — alles dies ergibt sich nebenbei von selbst — sondern dieselbe ist vielmehr die notwendige Ergänzung des auf die sittliche Einsicht gerichteten Gesinnungsunterrichts. Es fällt ihr daher die Aufgabe zu, einesteils den Gesinnungsunterricht vom Erfahrungskreis aus vorzubereiten, zu verdeutlichen und eindringlicher zu machen, anderenteils das durch den Gesinnungsunterricht angeregte Interesse auf gewisse Gegenstände der Erfahrung weiter zu leiten. Es darf daher die Heimatskunde nicht als völlig unabhängige Disciplin auftreten, sondern sie muss vielmehr dem Concentrationsprincip gemäss sich in den Unterricht so einordnen, dass sie eine dem Gesinnungsunterricht dienende Stellung einnimmt, wodurch ihre Wichtigkeit, welche in erster Linie auf der Anschaulichkeit ihrer Objecte beruht, keineswegs beeinträchtigt wird.

2. Die Heimatskunde tritt in den drei ersten Schuljahren in grösserem Umfang und in besonderen Stunden auf, während sie in den folgenden Jahren als analytisches Material den übrigen Unterricht begleitet. Die Bearbeitung desselben erfolgt hier auf der ersten formalen Stufe.

3. Die Auswahl des Stoffes für die beiden ersten Schuljahre ist keine willkürliche, von dem Takt des Lehrers abhängige, sondern richtet sich nach den im Gesinnungsunterricht hervortretenden Gesichtspunkten. Hier ist ein sicherführender Massstab für die Auswahl des Stoffes gegeben.

4. Im Anschluss an die Forderung Herbart's, dass jedes kleinste Unterrichtsganze*) nach den Stufen der Klarheit, Association,

*) Siehe Herbart, Ausgabe von Willmann, I. Band, Seite 405 u. 406.

System und Methode durchgearbeitet werden soll, zerlegen wir den Stoff der drei ersten Schuljahre in einzelne kleine Stücke, die wir nach den angegeben formalen Stufen unterrichtlich bearbeiten.

5. Vom vierten Schuljahr an treten Geographie und Naturkunde als gesonderte Fächer auf, doch hüten wir uns, den Globus an den Anfang des geographischen Unterrichts zu stellen; auch hüten wir uns, von da aus ohne Rücksicht auf die Geschichte in rein systematischer Weise zunächst nach Afrika überzugehen, dem angeblich leichtesten Erdteil.

V. Der Herbartverein zu Eisenach.

(S. Päd. Stud. I. Heft, S. 24.)

Der dritte Vereinsabend im Winter 1879/80 wurde durch den Schluss des Vortrages des Herrn Dr. Staude über die culturhistorischen Stufen des Unterrichts (abgedruckt im zweiten Heft der päd. Stud.) ausgefüllt. An drei weiteren Abenden folgten die Vorträge des Herrn Director Kögler über die mathematische Geographie in der Volksschule und des Gymnasiallehrers Herrn Werneburg über den Rechenunterricht. Auch wurden einmal Präparationen aus der biblischen Geschichte durchgenommen und besprochen. Den Vorsitz führte in dem vergangenen Winter Herr Director Ackermann.

III. Recensionen.*)

I.

Röll, Dr. J. Der naturwisssenschaftliche Unterricht an der höheren Mädchenschule und seine Bedeutung für die weibliche Erziehung und Bildung. Leipzig, Teubner, 1879.

Nicht eine „methodische" Bearbeitung der Naturkunde für eine Schulart, wie sie jährlich — häufig recht überflüssig — in Menge erscheinen, liegt hier vor, sondern eine naturwissenschaftlich-pädagogische Abhandlung. Schon der Umfang derselben — 220 Seiten — lässt vermuten, dass die Arbeit eine sehr eingehende, die Sache vielseitig erwägende sein wird. In der Tat wüssten wir keinen wesentlichen Punkt anzuführen, den Röll nicht berührt hätte. Er verbreitet sich über die geschichtliche Entwickelung und Notwendigkeit des naturwissenschaftlichen Unterrichts, seine Aufgabe in der höheren Mädchenschule, seine Stellung zu den übrigen Lehrfächern, zur Familie und zum Gesamtleben der Nation. Dann folgt noch ein methodischer Teil.

Gegen den Grundgedanken, welchem die Schrift Ausdruck verleihen soll, „dass der naturwissenschaftliche Unterricht an der höheren Mädchenschule mitzuhelfen habe, die weibliche Bildung sowol als die Stellung der Frau zu einer würdigen, dem heutigen Standpunkt der Cultur entsprechenden und das weibliche Leben zu einem glücklichen zu gestalten", wird wol nichts eingewendet werden. Für Kreise, die sich zu den pädagogischen rechnen, sollte freilich der Nachweis dieses Satzes nicht mehr nötig sein. Denn dass der naturkundliche Unterricht in der Erziehungsschule — und eine solche ist doch wol die höhere Mädchenschule — eine ganz bestimmte, nicht unwichtige Stelle einzunehmen hat, ist ausgemachte Sache. Manche Auslassungen Röll's machen allerdings den Eindruck, als sei die weibliche Bildung bisher nur ausnahmsweise von pädagogisch-gebildeten Menschen geleitet worden; denn „auf dem Gebiet der weiblichen Erziehung sei so viel gesündigt, dass die Fehler der Knabenschule dagegen fast verschwinden. Noch heute hänge der Mädchenerziehung der Zopf des französischen Pensionatswesens an; für naturwissenschaftlichen Unterricht bleibe nur wenig Zeit übrig, im Ganzen sei daher bis jetzt keine gedeihliche Entwickelung desselben in der Mädchenschule zu verzeichnen. Es gebe wol keinen Unterrichtsgegenstand der höheren Mädchenschule, dessen Stellung eine so unsichere, keinen, dessen Zweck so unklar und dessen Ziele so unbestimmt wären als die des naturwissenschaftlichen Unterrichts. „Aber ein erfreulicher Anfang sei gemacht." Wir kennen die „höhere" Töchterschule viel zu wenig, als dass wir Röll's Behauptungen bestätigen oder widerlegen könnten, müssten sie aber bedauern, wenn Röll recht hat. Dass bei solchen Zuständen Röll dem naturwissenschaftlichen Unterricht eine reformatorische Aufgabe zuschreibt, ist selbstverständlich. Worin diese, worin die Aufgabe des naturwissenschaftlichen Unterrichts überhaupt bestehen soll, müssen wir etwas näher angeben. Nach Röll liegt der Hauptfehler der jetzigen weiblichen Erziehung in der einseitigen Gefühlsbildung. Diese führt zu einer beschränkten Weltanschauung, Aberglauben, Hang zur Unwahrheit, Gefühlsheuchelei u. dgl. Dass diese Fehler beim weiblichen Geschlecht ungemein häufiger sind als beim männlichen, ist bekannt. Haben sie ihren letzten Grund wirklich in dem ausgebildeteren Gefühlsleben der Frauen, so ist das Gegenmittel klar: „Cultur des Verstandes und Willens muss eine Hauptaufgabe der höheren Mädchenschule sein." Der naturkundliche Unterricht kann gewis dieser Aufgabe vortrefflich dienen; denn er pflegt die empirischen und logischen Interessen in erster Linie.

*) Zusendungen nimmt entgegen die Redaction der päd. Studien, Dr. W. Rein in Eisenach.

Er ordnet und vergleicht die zahlreichen Beobachtungen, berichtigt ungenaue, füllt die Lücken aus, fordert auf, über Erscheinungen der Natur nachzudenken, die Gründe derselben aufzusuchen und endlich die Gesetze zu finden, denen die Natur gehorcht, die Kräfte, die das Leben der Erde und die Welt im ewigen Kreislauf erhalten. — Selbsttätige Beobachtung, eigne Untersuchung, geistige Arbeit, das Beispiel der Natur werden die Energie und Tatkraft auch des weiblichen Geistes hervorrufen und stärken. Sehr richtig weist Röll auch auf die Bedeutung von Charakterbildern der grossen Männer hin, „die in edlem Streben für die Wissenschaft, in Selbstverleugnung und Hingabe an eine grosse Idee mit Aufopferung ihrer selbst die grossen Entdeckungen und Erfindungen veranlassten, deren Segnungen wir heute alle geniessen". Hier können unsere Mädchen lernen, dass es auch noch andere Helden gibt, als auf dem Schlachtfelde oder in Romanen. Und was erfahren unsere Mädchen jetzt von diesen Männern? „Oft nichts als eine Anekdote aus Uebersetzungsbüchern." Wird durch die „Ausbildung des Verstandes" aber nicht dem Gemüt geschadet und wird für Gesinnungstüchtigkeit gesorgt? „Ueber seiner reformatorischen Aufgabe, die alten Traditionen über den Haufen zu werfen, Unnatürliches und Unwahres zu verlassen und zum Original der Natürlichkeit zurückzukehren, darf der naturkundliche Unterricht nicht vergessen, dass er nicht nur corrigiren, sondern dass er auch bilden soll, dass er das wahrhaft Ideale nicht zu schädigen und zu zerstören, sondern zu pflegen hat. Die Vorzüge, welche im weiblichen Gefühlsleben liegen: „Sinn für das Anmutige und Unmittelbarkeit der Empfindung, das Interesse für das Einzelne, die innige Hingabe an das Liebgewonnene und die Natürlichkeit des ganzen weiblichen Wesens machen die letztere Aufgabe leicht und bürgen für Erfolg, der hier gleichbedeutend ist mit Heilung der oben genannten Fehler." Der landläufigen, höchst oberflächlichen Redensart, „der naturwissenschaftliche Unterricht schädige den religiösen Sinn" begegnet Röll mit folgenden trefflichen Bemerkungen: Um den religiösen Sinn zu unterstützen und zu bilden, hilft nicht ein oberflächliches Moralisiren, das überall zur Verehrung der Weisheit und Güte des Schöpfers auffordert und das überall die Vollkommenheit der Natur predigt, auch wo ihre Unvollkommenheiten offen zu Tage treten. Solches braucht der naturwissenschaftliche Unterricht nicht zu tun; denn gerade diejenigen Empfindungen, aus denen die Religion erwächst, das Gefühl einer unübersehbaren Unendlichkeit und das Gefühl des Staunens und der Ehrfurcht und der Unzulänglichkeit vor ihr, diese Gefühle finden im naturwissenschaftlichen Unterricht die beste Nahrung. Damit verträgt sich aber recht gut die Selbständigkeit des Geistes, welche notwendig ist, wenn man aus den Kinderschuhen heraustritt."

Die zwei folgenden Aufgaben des naturwissenschaftlichen Unterrichts: Bildung zur Aesthetik und Bildung für das praktische Leben, brauchen wir nur anzudeuten. Wir sind in den Hauptsachen mit dem Verfasser einverstanden. Wenn er aber meint, die ästhetischen Studien seien vorzüglich in der Schule zu machen, hier müsse „das Material zum Verständnis des Formenreichtums und der Farbenschönheit zusammengestellt werden", so möchten die Mädchen doch schliesslich in den gerügten Fehler der Frankfurter Frauenwelt verfallen, „die den schönen Baumgruppen in den Anlagen Frankfurts nur selten gebürende Bewunderung zollen, dagegen die aus Pflanzen zusammengesetzten Figuren auf den Rabatten des Palmengartens und die überladenen Decorationen der Rasenplätze immer schön finden und den Camellienflor bis zum Uebermass erheben". Wir meinen, dass das ästhetische Interesse vorzüglich auf den Excursionen gepflegt werden kann. Da soll der Schüler die Natur mit den Augen des Künstlers betrachten und die charakteristischen Einzelheiten der Landschaft kennen lernen. Während des Schulunterrichts wird die Erklärung der Schönheit einer Blüte aus dem Verhältnis ihrer Teile, aus der Symmetrie ihrer Anordnung und ihrer innern Einrichtung leicht zu Abschweifungen verleiten und den Geschmack „für aus Pflanzen zusammengesetzte Figuren oder einen Camellienflor" nicht unterdrücken. Die ausgedehnte Verwendung einzelner Pflanzen zu ästhetischen Zwecken, würden wir überhaupt

dem Zeichenunterricht überweisen. Ferner bezweifeln wir, dass die Schulstube der geeignetste Platz ist, wo „das Zusammenwirken der Naturkräfte gelernt und die Beziehungen der einzelnen Gegenstände zu einander erklärt werden müssen". In der freien Natur kann man dies beobachten, in der Schule blos lehren.

Wie wichtig die Naturwissenschaften für das praktische Leben sind, ist jedermann bekannt. Dass aber gerade den Frauen ein grosser Teil der praktischen Anwendung ihrer Errungenschaften obliegt, wird nicht genügend gewürdigt. Es ist traurig, wie es mit dieser Anwendung im allgemeinen noch bestellt ist, wie irrationell in den Haushaltungen gewirtschaftet wird, wie selbst die einfachsten Regeln der Gesundheitslehre nicht beachtet werden, ja auf hartnäckigen Widerstand stossen, weil die Frauen die Gründe nicht einsehen. Dass Röll diese Aufgabe des naturwissenschaftlichen Unterrichts auch für die „höhere" Mädchenschule besonders betont, muss ihm als ein besonderes Verdienst angerechnet werden; denn es soll vornehme Schulen geben, in welchen sorgfältig alles, was nach Küche u. dgl. riecht, vermieden wird.

Schliesslich weist Röll dem naturwissenschaftlichen Unterricht noch eine Aufgabe zu: „Ausbildung einer allgemeinen Weltanschauung." Wir sind überzeugt, dass dieser Punkt sehr viel Widerspruch erfahren wird, weil der von Röll gewählte Ausdruck leicht zu Misverständnissen führen kann. Ganz leicht ist es uns nicht geworden, den Verfasser hier zu verstehen, wir glauben aber in folgenden zwei Stellen das gefunden zu haben, worauf es ihm ankommt: „Wenn wir nicht den Blick auf das Allgemeine, auf das Einheitliche in der Natur lenken, wenn wir es uns nicht zur Pflicht machen, den Zusammenhang der Wesenkette und die Wechselbeziehungen ihrer Glieder, ihre Gesetzmässigkeit und Harmonie zu begreifen und uns selbst als ein Glied im Kosmos auffassen zu lernen, so ahmen wir dem Wilden nach, der die Kräfte der Natur scheut, obgleich er sie anbetet; wir teilen den Aberglauben des Mittelalters, der den vertrauten Umgang mit der Natur als gottlos und den Naturforscher als ein Kind des Teufels ansah." „Wenn der naturwissenschaftliche Unterricht die Verbindung der Realität des Lebens mit der Idealität des Geistes sich zur Aufgabe macht, so wird er auch von dem realen Boden sich erheben, um nicht allein die ganze Erde zu seinen Füssen zu überschauen, sondern im Geiste hinanzufliegen zu den Bahnen der Gestirne, um auch aus ihnen zu lesen, was dem sterblichen Auge zu schauen, dem denkenden Geiste zu erforschen beschieden ist. Dadurch erfüllt er seine letzte und höchste Aufgabe, das Streben nach dem Ziele einer allgemeinen Weltanschauung." Verstehen wir den Verfasser recht, so gibt er in beiden Sätzen demselben Grundgedanken Ausdruck: Die ganze Welt soll als eine organische Einheit aufgefasst werden, in welcher der Mensch nur ein Glied ist. In dem Nachweis dieses Satzes gipfelt bekanntlich das Streben der gesamten neuern Naturwissenschaft. Wenn wir nun auch verlangen müssen, dass die Schule immer enge Fühlung mit der Wissenschaft behalten soll, so wird doch nicht behauptet werden können, die Endziele einer Wissenschaft seien auch die Endziele des Schulunterrichts. Dieser steht nur im Dienste des allgemeinen Erziehungszweckes. Derselbe ist aber von der Ethik ebenfalls „in der Ausbildung einer allgemeinen Weltanschauung," die in der concreten Gestalt einer Idealpersönlichkeit erscheint, aufgestellt. Noch eine andere „allgemeine" Weltanschauung darf die Erziehung nicht dulden, wenn sie nicht die Einheit der Person aufgeben will. Wir würden deshalb für das berührte Capitel eine andere Ueberschrift vorschlagen, vielleicht: Befähigung, „die Erscheinung der körperlichen Dinge in ihrem Zusammenhang" und die Natur „als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes" aufzufassen. Die ethische Verwertung dieser „Weltanschauung" weisen wir aber nicht dem naturkundlichen, sonderm dem Gesinnungsunterricht zu. (Vergl. Ziller, Vorlesungen, S. 174.) In diesem Capitel steckt bereits ein ziemlich Stück „Methode", worauf wir jetzt noch nicht eingehen können.

Unter der nächsten Ueberschrift: „Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu den übrigen Lehrfächern der höhern Mädchenschule", werden

die Leser dieser Blätter eine Untersuchung der Concentratonsidee erwarten. Darauf ist Röll nicht eingegangen. Wol spricht er ans, dass alle Lehrgegenstände zur Erreichung der allgemeinen Bildung sich gegenseitige Handreichung leisten müssen und deutet auch an, welchen Nutzen die übrigen Lehrgegenstände von dem naturkundlichen haben, in der Hauptsache ist das Capitel aber nur eine Kritik der Unterrichtsfächer in der Mädchenschule, bei welcher besonders der fremdsprachliche Unterricht schlecht wegkommt. Diese Kritik soll nachweisen, dass für den naturkundlichen Unterricht Raum geschafft werden kann. Aus dem oben angeführten Grunde müssen wir uns eines Urteils über Röll's Ausführungen enthalten, sehen es aber als selbstverständlich an, dass auch in der „höhern“ Mädchenschule dem naturkundlichen Unterricht eine genügende Stundenzahl zur Verfügung gestellt wird, wenn er einen höhern Zweck als den, der „Bildung“ einen allseitigen Anstrich zu geben, verfolgen soll.

Im nächsten Abschnitt: „Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts zur Familie“, lesen wir zunächst ein langes Klagelied über die Teilnamlosigkeit, ja Feindschaft, die besonders von den Müttern dem naturkundlichen Unterricht entgegengesetzt wird. „Ich bleibe dabei, unsere Frauenwelt zeigt sich dem naturwissenschaftlichen Unterricht ihrer Töchter im Ganzen nicht hold gesinnt.“ Der Verfasser muss wirklich traurige Erfahrungen gemacht haben, wenn er auf die Frage: „Was soll nun das Haus tun, um den naturwissenschaftlichen Unterricht der Mädchen zu unterstützen?“ antwortet: „Erstens, ihn nicht schelten und ihm nicht Feind sein. Dies genügt schon im Allgemeinen.“

Auch der letzte Abschnitt des ersten Teils: „Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts zum Gesamtleben der Nation lautet nicht sehr erfreulich. Es ist uns doch vorgekommen, als sähe der Verfasser etwas zu schwarz. In der Kunst ist zu bemerken, „dass wir im heutigen Kunstgeschmack unserer Mädchen vielfach die Anzeichen einer einseitigen Gefühlsrichtnng finden; in der Musik desgleichen. Ursache, wenigstens zum grossen Teil: die Mangelhaftigkeit der realen Bildung. In der Kirche ist auch nicht alles, wie es sein soll. „Es gibt Geistliche, die an Herzerweichungen und Tränenauspressnngen ein ganz besonderes Wolgefallen finden nnd die Kanzel nicht selten mit dem Theater verwechseln; die sich durch sentimentale Rührscenen zu einer Art Halbgott machen.“ „In diesem Punkte der künstlichen Rührung und unnatürlichen Selbstvergötterung stehen Naturwissenschaft und Kirche sich fremd gegenüber.“ „Sollen Naturwissenschaft und Kirche nicht in Widerspruch kommen, so müssen sie sich einander anpassen. Die Naturwissenschaft muss den religiösen Glauben heilig halten und den religiösen Sinn der Mädchen pflegen helfen. Die Kirche darf sich aber auch den Forschnngen der Naturwissenschaft gegenüber nicht feindlich zeigen und mnss in ihrem Religionsunterricht Rücksicht auf die Bildung der Gegenwart nehmen.“ Endlich der Staat. „Es gibt keine Anstalt, die vom Staate bisher so stiefmütterlich behandelt worden wäre, als die höhere Mädchenschule. Darunter hat aber der naturwissenschaftliche Unterricht vielleicht am meisten zu leiden. Nur in wenigen Staaten sind ihm die notwendigsten Hilfsmittel gewährt.“ Und wie sehr würde die naturwissenschaftliche Bildung der Frauen auch der Staatswirtschaft zu Gute kommen. „Bei einer täglichen Ersparnis von Brennmaterial im Wert von 5 Pfg. für die Familie, hervorgerufen durch die Kenntnis der Tatsache, dass sich Wasser trotz alles Feuerns im gewöhnlichen Kochtopf nicht über 100° C. erwärmt, beträgt die jährliche Ersparnis im dentschen Reich 140 Mill. Mark!“ — Das kann Staatsmännern bei der jetzigen Steuersuche zu denken geben.

Mit einem Hinweis auf das Vaterland, dem der Unterricht tüchtige, deutschdenkende Mütter und Erzieherinnen bilden soll, schliesst der Verfasser den ersten Teil seiner Abhandlung. Wir halten diesen Teil für den bedeutendsten; er wird in den betreffenden Kreisen sicher Aufsehen erregen, lebhafte Zustimmung und lebhaften Widerspruch erfahren. Er ist durchweg mit einer Offenheit, Wärme und Begeisterung für Natur und Schule geschrieben, die den Leser öfter

mit fortreissen kann und manche Breiten und Wiederholungen nicht nnangenehm empfinden lässt.

Der methodische Teil geht noch mehr ins Einzelne als der allgemeine; wir meinen, manchmal zu sehr. Der Leser erfährt nicht nur, welche Pflanzen in jeder Classe zu behandeln, sondern auch wie Fettflecke und Tintenflecke zu beseitigen sind, mit wieviel Procent Wasser die Seife verfälscht ist, wie viel Kohlensäure die Luft enthält etc. Solche Angaben sucht man gewis nicht in der vorliegenden Abhandlung, sondern in einem Lehrbuche.

Wesentlich Neues haben wir in Bezug auf die Methode nicht gefunden. Damit soll kein Vorwurf ausgesprochen sein. Wenn die Methode eines Gegenstandes zu einem gewissen Abschluss gekommen ist, so kann man eben Neues nicht mehr viel aufstellen. Was der Verfasser bringt, ist erprobt. Er kennt nicht nur die einschlägliche Literatur, sondern hat auch selbst viel gedacht und erfahren. Der Schwerpunkt seiner Arbeit scheint uns in der Auswahl und Anordnung des Stoffes zu liegen. Leitende Gesichtspunkte sind dabei folgende gewesen: Es werden die Stoffe ausgewählt, welche in besonderer Beziehung zur weiblichen Natur stehen, die Auswüchse des Gefühlslebens beschränken und den ästhetischen Sinn, sowie Verstand und Willen bilden; einen materiellen Nutzen für das praktische Leben bieten; sich als Repräsentanten eignen. Heimatliche Stoffe erhalten den Vorzug. Auf die übrigen Lehrfächer muss Rücksicht genommen werden und zwar hauptsächlich in Bezng auf das Mass des Stoffes. (Letzteren Satz würden wir allerdings ganz anders auslegen, wenn nicht der Nachsatz uns Gewissheit über Röll's Meinung verschaffte.) Von der Stoffauswahl für die Knabenschule unterscheide er sich dadnrch, dass in der Mädchenschule der mathematische Teil des naturwissenschaftlichen Unterrichts fast ganz in Wegfall kommt, die Systematik sparsam auftritt, dagegen Vorgänge in der Küche und Einrichtungen des Hauses, Gesundheitslehre und das Schöne in der Natur besonders betont werden. Einverstanden. „In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister“, setzt der Verfasser dem ersten Abschnitt als Motto voran, und weiter schreibt er: „Die angeführten Grundsätze drängen auf möglichste Beschränkung des Stoffes und die Erfahrung weist nach, dass keineswegs die Menge der naturwissenschaftlichen Kentnisse mit dem Verständnis der Natur Hand in Hand gehen. Diese Erfahrung, eine in der pädagogischen Literatur bis znm Uebermass wiederholte und dennoch eine der unbeachtetsten auf dem ganzen Gebiet der praktischen Pädagogik, verdient in der Mädchenschule die grösste Beachtung.“ Vergleichen wir mit diesen so wahren Ansichten aber den Stoff, welcher den einzelnen Classen zugewiesen ist, so kommt uns doch ein gelindes Grauen an. Man lese z. B. was in der Classe 1 (Alter 15—16 Jahre) die Mädchen bewältigen sollen. Wenn das in diesem Alter und dieser Zeit wirklich verarbeitet wird, dann ziehen wir vor jeder Schülerin einer „höheren Mädchenschule“ den Hut ab. Wir dürfen aber wol annehmen, dass dies Material nicht alles „verarbeitet“ werden soll; denn „wir wollen nicht die Naturwissenschaften lehren, sondern ihre Quintessenz.“ Das ist ein sehr gefährliches Wort. Eine kleine Dosis selbst Erarbeitetes ist für die Bildung jedenfalls mehr wert als die schönsten Uebersichten oder Ansichten, die „gelehrt“ worden sind. Was soll z. B. dem Mädchen die „Kenntnis der häufigsten Metalle, wichtigsten Oxyde, Sulphide, Chloride, Säuren und Salze und eine Uebersicht über die organische Chemie“ nützen. Einige wichtige und praktische Capitel und keine „chemische Uebersicht“ ist unsere Meinung. Wir können dem Verfasser auch nicht darin zustimmen, „dass das abgegrenzte Material notwendig zur Erreichung unserer Aufgabe sei.“ „Wer in dem Buche der Natur mit Verständnis lesen will, muss ihre Buchstaben kennen.“ Der Buchstaben sind aber sehr viele; wir denken hierbei an das Chinesische: anch mit wenigen Zeichen kommt der ungelehrte Mann aus, alle lernt sie doch keiner kennen. Um den Begriff der Einheit in der Natur zu erzeugen, genügt ein leidlich grosses, aber vielseitig gekanntes Material. Wir verschieben dies auch nicht bis auf die Oberstufe, sondern lassen „das gegenseitige Verhältnis aller naturwissenschaftlichen Disciplinen“ gleich

auf der unteren Stufe aufsuchen, wo es nur immer geschehen kann. Röll wird es in der Praxis jedenfalls auch so halten. Wenn wir oben sagten, „in Bezug auf die Methode hätten wir wesentlich Neues nicht gefunden,“ so soll das nicht auch für Mädchenschulen Geltung haben; denn „wir haben es bis heute im naturkundlichen Unterricht der höheren Mädchenschule nicht zu einer ausgebildeten Methodik bringen können. Das findet seine Erklärung besonders in der Neuheit des Gegenstandes.“ Was uns der Verfasser weiter mitteilt über die in der höheren Mädchenschule noch anzutreffende „Methode“, klingt unglaublich. Für sie werden allerdings die von Röll aufgestellten „wichtigsten methodischen Grundsätze des naturwissenschaftlichen Unterrichts an der höheren Mädchenschule“ einen wesentlichen Fortschritt bezeichnen. Es sind folgende:

1) Der naturwissenschaftliche Unterricht mache sich von den naturwissenschaftlichen Lehrbüchern frei.

2) Er hüte sich vor einer streng wissenschaftlichen, mathematischen und systematischen Behandlung des Stoffes.

3) Er sei vorzugsweise Anschauungsunterricht; er nehme als Anschauungsmittel überall wo möglich die Naturkörper selbst und lege überall seinen physikalischen Belehrungen das Experiment zu Grunde.

4) Der naturwissenschaftliche Unterricht wecke das Interesse und die Selbsttätigkeit der Schülerinnen. Er gebe nichts, was gefunden werden kann und lasse die Mädchen bei Gelegenheit schreiben, zeichnen, präpariren und experimentiren.

5) Er schliesse sich an die Anschauungen des Mädchens an (das soll heissen, er benutze die vorhandenen Erfahrungen. Analyse).

6) Er vermeide das gedächtnismässige Lernen und suche überall das Verständnis herbeizuführen.

Volksschullehrern und anderen methodisch gebildeten Lesern dieser Zeilen dürften diese Grundsätze wol nicht als neu erscheinen. Auf die Erläuterungen zu diesen Sätzen, die überall den erfahrenen Lehrer zeigen, können wir leider nicht eingehen, wie wir es uns auch versagen müssen, den folgenden speciellen Teil, besonders die Unterrichtsbeispiele näher zu charakterisiren. Erwähnen wollen wir nur, dass das Lehrbeispiel von der Schwerkraft (S. 177) uns verfehlt erscheint. Es soll nämlich bewiesen werden, dass diese Kraft als vom Mittelpunkt der Erde ausgehend gedacht werden kann. Röll verfährt dabei auf folgende Weise: „Denkt euch eine Oeffnung von uns bis zum Mittelpunkt der Erde und von da weiter bis zu unseren Antipoden. Wir werfen eine Eisenkugel hinein. Was wird mit ihr geschehen? — Ich komme hier auf das Beharrungsgesetz zu sprechen und lasse finden, dass die Kugel eine Pendelbewegung macht und endlich im Mittelpunkt der Erde zur Ruhe kommt.“ Dem ist entgegen zu halten, dass die Schwerkraft früher bekannt sein muss als das Pendel, und dass nach der Pendelbewegung die Kugel im Mittelpunkt der Erde nicht zur Ruhe gelangt, sondern daselbst die grösste Geschwindigkeit besitzt. Das ganze Verfahren halten wir bei Mädchen für zu abstract. Auch das Beispiel S. 178 will uns nicht für Mädchen passen. Sie verstehen ja doch nichts von Parabeln, Elevationswinkeln der Kanonen, werfen auch nicht mit Steinen. Ebenso gefällt uns nicht der Vergleich von Erde und Mond mit Mutter und Kind, um die Centralbewegung zu erläutern. Die Kant-Laplacesche Theorie ist unmittelbar vorhergegangen! Wem die zugemutet werden kann, muss die Centralbewegung auch ohne Vergleiche begreifen.

Es wäre nun noch über die beiden letzten Capitel: Hilfsmittel des naturwissenschaftlichen Unterrichts und der naturwissenschaftliche Lehrer zu berichten. Wir tun das nicht. Diese Capitel kann man nicht gut excerpiren. Der Verfasser zeichnet in beiden Ideale. Wir wünschen, dass die Wirklichkeit ihnen möglichst nahe komme.

Seine naturwissenschaftlich-pädagogische Arbeit, „die vor allen Dingen die eigne Beobachtung und Erfahrung in den Vordergrund gestellt hat“, betrachtet der Verfasser nicht als etwas Abgeschlossenes, sondern als die lückenhafte Arbeit eines Einzelnen. Er tröstet sich mit dem Gedanken, dass auf einem so wenig bebauten Gebiete auch jede kleine Gabe willkommen sein wird.“ Seine Gabe wird wol nirgends als eine geringe angesehen werden.

Eisenach. Scheller.

II.

Kockel, Geh. Schulrat, Lehrplan für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen vom 5. Novbr. 1878. 2. Aufl. Dresden 1879. Preis 1 Mk.

Nach dem Vorwort ist der vom Königl. Ministerium des Cultus etc. publicirte Lehrplan für den Unterricht in einfachen Volksschulen auf Grund gutachtlicher Berichte der Bezirksschulinspectoren des Landes aufgestellt worden. Hinsichtlich der Literatur wurden bei diesem Material, dessen Redaction mit obigem Werkchen uns vorliegt, die methodischen Schriften der Bezirksschulinspectoren in Löbau, Bautzen, Grimma und Kamenz benutzt. Von dem Heranziehen anderer Literatur ist abgesehen worden.

Der Herr Geh. Schulrat ging dabei von dem Grundsatz aus, dass wenn auch zweifellos hinsichtlich aller Hauptsachen im ganzen Lande volle Uebereinstimmung herrschen, doch in Betreff minder wichtiger bez. streitiger Punkte und durch locale Verhältnisse bedingter Einzelheiten die Bahn zu freier Bewegung möglichst geöffnet sein müsse. Nur in dem „Notwendigen Einheit!" (S. 18), Sehr gut — aber was ist das Notwendige? Wo ist die Grenze zwischen den Haupt- und den minder wichtigen Punkten zu ziehen? Eine bestimmte Antwort wird hierauf nicht gegeben und kann nicht gegeben werden. Zu den letzteren gehören z. B. nach Seite 9 die Vorschläge über die Zahl der den einzelnen Jahren zuzuweisenden biblischen Geschichten, über die Dauer der Lehrcurse, sowie darüber, ob, wenn zweijährige Curse gewählt werden, in dem ersten Jahre nur alt-, in dem zweiten nur neutestamentliche, oder ob in jedem der beiden Jahre alt- und neutestamentliche Geschichten zur Behandlung kommen sollen, ferner ob (S. 16) die Katechismuslehre nach ein- oder zweijährigen Lehrcursen behandelt werden sollen, wie viel Stoff jedem Jahr zuzuweisen sei u. s. w., dagegen wird z. B. ein einheitliches officielles Spruchbuch als Hauptsache angesehen. S. Anm. 25, S. 19—21. Man wird aus dem Gesagten bereits erkennen, dass der vorliegende sächsische Lehrplan der Niederschlag der gegenwärtig üblichen Schulpraxis ist, der Erfahrungen, wie sie in den letzten sechs Jahren im Königreich Sachsen von Schulinspectoren gesammelt, von der obersten Schulbehörde sanktionirt worden sind. Insofern also der Staat dasjenige als allgemein gültig hinstellt, was in der Praxis bewährt und von Allen als gut anerkannt ist, handelt er gewis richtig, denn nach unserer Ansicht ist niemals vom Staat aus — wie dies z. B. Vogt in seinem Artikel über Ueberbürdung der Gymnasien verlangt — eine durchgreifende pädagogische Reform zu erwarten. Wir denken uns den Weg umgekehrt: erst arbeitet die Wissenschaft Hand in Hand mit der Erfahrung und ringt und streitet und müht sich ab, um zu allgemein gültigen Wahrheiten zu gelangen, dann kommt die Regierung und fasst das allgemein Gültige in bestimmte Normen. Dabei müssen wir nur das Eine wünschen, dass sie Freiheit genug lasse, um neuen, berechtigten Bestrebungen vollen Raum zu gewähren. Die Normen können daher nicht ewig feststehende sein; sie dürfen aber auch nicht als Ausfluss der pädagogischen Erfahrungen weniger Männer gelten. Denn Personen wechseln. Wo die individuelle Erfahrung Alles gilt, muss dann auf der einen Seite unerhörter Zwang, auf der anderen ewiges Schwanken, wie lange wol die gegenwärtig sanktionirte Praxis gelten könne, entstehen. Der vorliegende Lehrplan gibt ein deutliches Bild der gegenwärtig in Sachsen befohlenen Praxis. Dass dieselbe besser sei als in anderen deutschen Ländern, können wir nicht finden; sie ist aber auch nicht gerade schlechter. Die Empirie gilt alles, und die Theorie nichts. Das ist der Grundfehler, der Grundirrtum, der sich durch das Ganze hindurchzieht. Die Vorschrift wird gefunden durch Majoritätsbeschlüsse der Empiriker. Daher kann sie niemals allgemeine Gültigkeit erhalten. Es werden immer Einige übrig bleiben, welche auf ihre langjährige Erfahrung pochend ein anderes Resultat aus ihren Beobachtungen gezogen haben. Ich bin weit entfernt, die Bedeutung der Erfahrung in der Pädagogik leugnen oder verkleinern zu wollen. Aber für grundlegend können wir sie niemals halten. In der Herbart'schen Schule ist so viel gerade über diesen Punkt geschrieben worden, dass ich füglich darüber schweigen kann.

Wo die grundlegenden Principien fehlen, von welchen aus das Unterrichtsmaterial geordnet und durchgearbeitet werden muss, (ein deutliches Beispiel: Anmerkung 26 S. 23 zu vergleichen mit Anmerkuug 52 S. 30, wo hinsichtlich der realen Fächer gerade das Gegenteil behauptet wird) — wo allein die Stimme der Erfahrungen, der vielfach wechselnden oft unbestimmbaren, oft widersprechenden Meinungen gehört wird, können wir kein geschlossenes, in sich zusammenhängendes, wol gefügtes Ganzes erwarten, sondern nur ein Buch voller Recepte, von denen viele recht gut, viele sehr anfechtbar sind. Wo aber oberste leitende Gesichtspunkte fehlen, hört der Unterricht auf eine Kunstleistung zu sein; er sinkt zum Lehrhandwerk herab. Von diesem Eindruck sind wir bei der Lectüre des „Lehrplans“ kaum einmal losgekommen.

Greifen wir z. B. den deutschen Unterricht heraus. Wir vermissen hier zweierlei: 1) die bestimmte Forderung eines geschlossenen, einheitlichen deutschen Unterrichts gegenüber der Auflösung desselben in unserer gegenwärtigen Schulpraxis in eine Reihe mehr oder weniger selbständiger Unterrichtsfächer (Lesen, Schönschreiben, Rechtschreiben, Aufsatzschreiben, Grammatik) und 2) die Hinstellung der Lectüre, des Lehrbuchs in den Mittelpunkt des deutschen Unterrichts. Allerdings wird in dem Lehrplan wiederholt darauf hingewiesen, dass die einzelnen Fächer in Beziehung auf einander zu betreiben seien, allein man wird es, ohne die gegebenen Bestimmungen zu verletzen, auch anders machen können. Die Einheit und Geschlossenheit des deutschen Unterrichts ist aber ein so unerlässliches Erfordernis jedes erfolgreichen Sprachunterrichts, dass hier nicht die Wahl gelassen werden darf, es so oder anders zu machen. Das Notwendige muss der Willkür des Einzelnen entrückt sein. Dass übrigens der Lehrplan nicht die volle Einheitlichkeit des deutschen Unterrichts im Auge gehabt hat, geht namentlich aus der Erhebung der Grammatik vom 7. Schuljahr an zu einem selbständigen Fach des deutschen Unterrichts hervor. Allerdings ist in Anmerkung 94 ausdrücklich ausgesprochen „der Unterricht hat sich möglichst an das Lesebuch anzuschliessen. Mittelpunkt des grammatischen Unterrichts ist das Lesebuch.“ Allein in der darauf folgenden Auslassung wird dieser Gedanke wieder in dem Masse abgeschwächt, dass von ihm fast nichts mehr übrig bleibt. Die Sache läuft schliesslich darauf hinaus, man behandelt die grammatischen Gesetze für sich und lässt hinterher dieselben auch in einem Lesestücke wieder erkennen. Das Lesebuch ist damit in die Dienstbarkeit der Grammatik geraten. — Ueber die Behandlung von Gedichten wird S. 30 Anmerkung 51 ein kurzes und wie es heisst, zweckmässiges Recept angegeben: „1) Vorlesen des Gedichtes von Seiten des Lehrers, indem die Kinder still nachlesen, 2) Lesen im Chore, 3) Erklärung, 4) Einzellesen, 5) zuletzt nochmaliges Chorlesen. Dieses Recept kann i. A. auch für andere Lesestücke empfohlen werden.“ Es ist dasselbe allerdings kurz, aber nichts weniger als zweckmässig. Man vergl. damit z. B. die Behandlung eines Gedichtes von Just (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1879).

Wir könnten noch mehr Beispiele anführen, aus denen deutlich hervorgeht, wie aus dem Mangel an obersten leitenden Gesichtspunkten ein Schwanken, eine Principlosigkeit entsteht, die wol ein treues Abbild der herrschenden Praxis ist, aber niemals dazu geeignet sein kann, diese selbst zu fördern und mit neuen Impulsen zu versehen. Der vorliegende Lehrplan wird gewis von Vielen bis in den Himmel erhoben werden, uns war er interessant, weil wir aus ihm am besten den Standpunkt der Königlich Sächsischen Volksschulpraxis und Volksschulpädagogik zu erkennen glaubten, die Summe dessen, was dortige Schulinspectoren in sechsjähriger Erfahrung gesammelt, geschrieben und begutachtet haben. Dass dabei auch manches geradezu Verabscheuungswerte aus früheren Zeiten sich behauptet hat, ist wiederum wegen des Mangels oberster leitender Gesichtspunkte nicht zu verwundern. Zu solchen Ungeheuerlichkeiten rechne ich Anmerkung 11, S. 11 das Memoriren des ersten Hauptstückes, des ersten und zweiten Artikels, des Vaterunsers, der lutherischen Erklärungen in den ersten 4 Schuljahren!

Eisenach. W. Rein.

III.

Prof. Dr. **H. Meurer,** Lateinisches Lesebnch mit Vocabular. für Sexta nnd Qninta. I. Teil IV, 96.. II. Teil IV, 168. Weimar Herm.Böhlau 1880.

Schon von anderer Seite ist die Klage erhoben worden, dass wir mit Grammatiken und Uebungsbüchern förmlich überflutet werden, und dass man daher wol berechtigt sei, sich neuen Erscheinungen gegenüber zurückhaltend zn zeigen. Und ein Kritiker hat demnach sicherlich den Standpunkt einzunehmen, dass er unter den neuen Büchern nnr denjenigen das Recht des Daseins zugesteht, die entweder wesentliche Verbesserungen in der hergebrachten Methode bringen oder wirklich neue Wege einschlagen.

Eine Besprechung der Grundsätze, nach denen Herr Professor Meurer seine Lesebücher bearbeitet hat, dürfte daher am geeignetsten sein, zu zeigen, in welcher Hinsicht hier von einem Fortschritte gesprochen werden kann, in welcher nicht.

Der erste Grundsatz lautet: „Die Vocabeln sind so viel wie möglich dem Standpunkte des Sextaners angemessen gewählt. Sie sind alphabetisch geordnet. Eine Zerreisung derselben nach den Lesestücken schien untunlich. Der Lehrer, welcher mit dem Satze anfängt, lässt die Worte aufsuchen und auswendig lernen.“ Das sind eigentlich gleich zwei Grundsätze; der erste sagt, nach welchen Gesichtspunkten die Vocabeln ausgewählt sind, und der zweite soll doch wol andenten, dass Herr Meurer die grammatistische Lehrmethode für die richtige hält, neben der er allenfalls die des Lehrers, der mit dem Satze anfängt, dulden will. Ueber diesen zweiten Teil des ersten Grundsatzes, dass die Vocabeln alphabetisch geordnet und nicht nach den Lesestücken „zerrissen“ sind, also vor der Lectüre erlernt werden sollen, mit einem Worte, dass in den Büchern die grammatistische Methode beibehalten worden — darüber mit dem Herrn Verfasser zn rechten,ist hier nicht der Ort; das würde für die Leser der Päd. Stud. Enlen nach Athen tragen heissen. Leider hat Herr Meurer weder hier noch später eine genügende Begründung seiner Grundsätze gegeben, und doch wäre eine solche schon beim ersten Satze nicht ganz unwillkommen gewesen. Es ist schon viel über die „angemessene Auswahl“ der Vocabeln gesprochen und geschrieben worden, aber man scheint noch nicht über subjective Meinungen hinausgekommen zu sein. So schreibt z. B. Lattmann in der Vorrede seines Elementarbuches für VI: „Der Wortschatz und die Uebungsbeispiele sind ausschliesslich aus dem den Schülern dieser Stufe naheliegenden Gedankenkreise entnommen. Die übliche Ausbeutung der alten Geschichte, um den Sextanern Sätze zur Einübung der Formen zn schaffen, ist wol nur aus einer unpädagogischen Pedanterie hervorgegangen, nach welcher man sich etwas darauf zn gute tut, möglichst klassische Beispiele aus den Schriftstellern zu liefern.“ Das liest sich ganz gut und schön; wo aber ist eine Begründung des Satzes? Doch auch die Vertreter der zweiten Auffassung des Wortes „angemessen“ sind uns den Beweis für die Richtigkeit ihrer Behauptung bis jetzt noch schuldig geblieben; und am wenigsten ist uns mit solch vornehmen Worten gedient, wie z. B in der Vorrede zu Dr. Beck's Uebungsbuche für V zu lesen sind: „Die deutschen Uebungssätze bieten Gelegenheit nach Anleitung meines Vocabulars den Schüler in den Vocabeln und Phrasen heimisch zu machen(!), die bei der späteren Lectüre auf Schritt und Tritt vorkommen. Wie ich denn überhaupt bei der Auswahl der Vocabeln nnd Sätze diese (d. h. die spätere Lectüre) im Auge gehabt habe, nicht irgend welchen anderen nebelhaften (?) Zweck.“ Herr Prof. Meurer lässt diesen alten Streit unberührt, gibt aber auch keinerlei psychologische oder pädagogische Gründe, nach denen die Auswahl der Vocabeln etwa beide Gesichtspnnkte in sich vereinigen könnte.

Nr. 2 der Grundsätze: „Die Länge und Kürze ist nach dem Bedürfnis angegeben.“ Das Bedürfnis dürfte an verschiedenen Orten doch ein ziemlich verschiedenes sein; auch wären wir dem Herrn Verfasser dankbar gewesen, wenn er es nicht unterlassen hätte, das

Verfahren, welches nach unserer Ueberzeugung das beste ist, einer Widerlegung zu würdigen. Wenn man sich dazu bequemen wollte, die Vorschläge des trefflichen Perthes sorgfältig zu prüfen, so würde man die Schüler nicht mit unnötigen Quantitätsbezeichnungen belästigen, z. B. ĭn, sĕd, năm, autĕm, optĭmus, poēta etc. Ist aber einmal das Bedürfnis massgebend, so dürften auch Wörter wie dea, deus, leo, bestia, ipse, ipsa etc. nicht ohne Bezeichnung gelassen werden.

Die Grundsätze 3 und 4 werden gewis diejenigen, welche mit Herrn Prof. Meurer zugleich dem Griechischen vorarbeiten wollen, billigen; nur scheint sich der Herr Verfasser zu irren, wenn er meint, dieselben zuerst in die Praxis eingeführt zu haben. Denn schon Lattmann hat in seinem oben erwähnten Elementarbuche die Substantiva der 3. Decl. nach den Stämmen geordnet; und die Ordnung der Verba nach dem Perfectstamme ist auch schon früher, am besten wiederum von Perthes, durchgeführt worden.

Der 6. Grundsatz nun — denn den 5. können wir, da er aus dem grammatistischen Principe hervorgegangen ist, übergehen — ist der richtigste und am meisten verheissende, er lautet: „Die sämtlichen Lesestücke, lateinische und deutsche, bestehen nicht aus einzelnen, nicht zusammengehörigen Sätzen, sondern jedes Stück bildet inhaltlich ein Ganzes, um einen Mittelpunkt gruppirt.“ Wie, werden die Leser sagen, sind wir bisher mit Kleinigkeiten aufgehalten worden bei einem Werke, welches vor den meisten der vorhandenen Elementarbücher einen so ausserordentlichen Vorzug hat? Was soll all der kleinliche Tadel, wenn es dem Verfasser gelungen ist, diesen letzten Grundsatz so consequent, wie er es verheisst, durchzuführen? Es ist gewis ein bedeutender Schritt vorwärts, wenn auch ein den Herbart'schen Bestrebungen fern stehender Gelehrter den Weg einschlägt, den wir für den richtigen erkannt haben. Sehen wir zu, in wie weit die Ausführung der Verheissung entspricht. „Der Stoff ist hauptsächlich der Geschichte und Geographie, den Altertümern Roms und Athens, der deutschen Geschichte, der Naturgeschichte und dem Leben (nämlich dem Alltagsleben!) entnommen“ und demnach bestimmt auch „anziehend.“ Schon diese Worte können uns zeigen, dass wir eine der reichhaltigsten Encyklopädien en miniature vor uns haben. Und diese Erwartung wird auch durch eine nähere Prüfung des Lesestoffes glänzend gerechtfertigt. Es ist nicht etwa so, wie man von einem Lesebuche, welches täglich benutzt wird und das somit doch auch einen erziehenden Einfluss auf den kindlichen Geist ausübt, erwarten sollte, dass nämlich nicht nur die einzelnen Capitelchen zusammenhängenden Stoff enthalten, sondern dass auch die Reihenfolge derselben nicht eine willkürlich bunte, vielmehr wolgeordnete ist — und das wäre so gar schwierig nicht gewesen —; dies ist, wie gesagt, nicht der Fall; dagegen folgen die heterogensten Dinge auf einander, deren bunter Wechsel so recht geeignet ist, die Knaben auf das Verständnis und eine leider schon jetzt ziemlich allgemeine Hochschätzung unserer ebenso bunten Tagesliteratur vorzubereiten. Man schlage eine beliebige Seite auf: überall das gleiche bunte Bild; z. B. N. 29 De leone; 30 De sale; 31 De Hannibale; 91 De Gallis; 92 De gallis; 93 Ueber die Tempel der Griechen. Das ist jedoch nur die eine Schattenseite; man kann sich ja leicht denken, dass bei dieser Art der Behandlung der Stoff bald mangeln muss, wenn man nicht gar zu fremdes Material häufen will. Deshalb ist Hilfe nötig, die denn auch gebracht worden ist. Der Herr Verfasser hat nämlich eine grosse Anzahl seiner Lesestücke in 2, 3, 8, ja 14 und 15 Abschnitten wiederholt, in denen er teils das frühere Material ohne jedweden Zusatz einfach für die neuen Regeln zurechtstutzte, teils dasselbe Nummer für Nummer um einige Züge erweiterte. Das heisst doch anziehender Lesestoff! 10 Capitel über Hannibal und 14 über Alexander, da scheint uns der Geduld der Knaben etwas zu viel zugemutet zu sein, ganz abgesehen davon, welchen hemmenden Einfluss derartige Stückarbeit, die doch bei jedem Schritte vorgibt ein Ganzes absolvirt zu haben, auf die Entwickelung des Charakters ausüben muss. Noch immer aber blieb das Verdienst unangefochten, wenigstens in den einzelnen Abschnitten einen „um einen Mittelpunkt gruppirten Stoff“ darge-

boten zu haben. Allein auch hiermit sieht es in ziemlich vielen Fällen gar misslich aus. Oder dürfen wir wirklich zugeben, dass ein Lesestück zusammenhängenden Stoff darbiete, in dem zuerst von der Sterblichkeit der Menschen gesprochen wird, darauf von der Sterblichkeit Cato's (denn er war ja ein Mensch!), sodann von der Kürze des menschlichen Lebens, von der Unsterblichkeit der Seele, von dem Gedächtnis und der Vernunft des Menschen, von der Verschiedenheit der Menschenracen bezüglich der Farbe, Sitten und Gebräuche und das endlich mit den Worten schliesst: in aliis regionibus Asiae urbes celebres sunt!? Welches ist denn hier der leitende Gedanke? Fast jeder Satz geht in eine neue Sphäre über, jeder bringt Begriffe, die mit den vorausgehenden in keinem oder höchst losem Zusammenhange stehen; da werden in wenigen Zeilen metaphysische, ethische, physiologische, ethnographische und geographische Sätzchen in knapper systematischer Form aneinander gereiht — der Schüler mag sich den Zusammenhang suchen, wenn er noch nicht genug hat an der 15 mal wiederkehrenden, dasselbe Thema einleitenden Ueberschrift De homine!

Dies glaubten wir über die Bücher Meurer's sagen zu müssen. Alle diese Aussetzungen schliessen jedoch nicht aus, dass wir gern anerkennen, es seien hier, wenngleich keine wesentlich verbessernden Umgestaltungen, doch Vorzüge vor den anderen nach grammatistischen Principien angelegten Lehrbüchern zu finden, zu denen vor allen Dingen trotz unserer Kritik, die sich ja nur auf die Ausführung bezieht, die Erkenntnis, dass zusammenhängender Lesestoff dargeboten werden muss, zu rechnen ist.

Leipzig. R. Barth.

IV.

Wolanständige Reflexionen über Schulen und Lehrer, Erziehung und Unterricht von **Quintus Fixlein II.** zweite umgearbeitete und sehr vermehrte Auflage, Augsburg, Lampart & Co. 1879 und 1880, 391 Seiten in 6 Lieferungen à 50 Pf.

Das heutige Lesepublikum ist bekanntlich ein höchst verwöhntes. Da es, weil die Production oft die Nachfrage übersteigt, die Auswahl hat, so ist es natürlich auch in seinen Anforderungen bedeutend anspruchsvoller geworden. Verhältnismässig nur sehr wenig Schriftsteller vermögen sich dauernd die Gunst des Publikums zu erhalten. Wahrheiten, in einfachem, nacktem Gewande, oder gar in systematischer Form dargestellt, machen bei nur Wenigen Eindruck. Die grosse Masse verlangt eine prickelnde Sauce und vor Allem eine recht durchsichtige Darstellung, die kein Kopfzerbrechen erfordert. Dickleibige Bücher mit vielleicht nur wenig Capiteln und ohne viele Ueberschriften schrecken von vorn herein ab; denn der Durchschnittsleser liest selten ein Buch von Anfang bis zu Ende durch, sondern liebt es, nur diejenigen Abschnitte auszuwählen, deren Ueberschriften sein Interesse zu fesseln versprechen. Es ist daher längst ein offenbares Geheimnis, welche Sorgfalt Schriftsteller, die nicht auf den Kopf gefallen sind und ihr Publikum kennen, auf die Wahl nicht nur des Titels vom Buche, sondern auch der einzelnen Capitelüberschriften verwenden. Namentlich sind es manche Zeitschriften, die ihre Verbreitung einzig und allein dem Geschicke verdanken, mit welchem Schriftsteller oder Verleger durch die Ueberschriften der einzelnen Artikel Reclame zu machen verstanden. Exempla sunt odiosa. Wenn nur auch immer der Inhalt denselben Witz verriet, als seine Ankündigung! Man kann es Einem, dem jene Manöver nicht ganz unbekannt sind, nicht verdenken, wenn er von vorn herein an ein Buch, das den oben angeführten Titel trägt, mit einigem Mistrauen herantritt. Gott Lob, bei vorliegendem Buche ist dieses Mistrauen ein unbegründetes! — „Quintus Fixlein" von J. Paul wie „Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auenthal" von demselben Verfasser gehören zu jenen lieblichen Dorfschulmeisteridyllen, die ihren vollendetsten Ausdruck in Jeremias Gotthelfs „Leben und Freuden eines Schulmeisters" gefunden haben. Wie in diesen Schriften zahlreiche Streiflichter

auf sociale, politische und religiöse Zustände geworfen werden, so hat auch unser Verfasser eine Menge brennender Tagesfragen berührt, die jedoch alle mit pädagogischen in näherem oder entfernterem Zusammenhange stehen. In 69 teils prosaischen, teils poetischen kleineren Aufsätzen hat er ziemlich alle Gebiete der Pädagogik behandelt, die Didaktik in den Aufsätzen: Das Talent, das Gedächtnis, der Verstand, das Gemüt, der Wille, die Methode, der Anschauungsunterricht, der Unterricht in der Muttersprache, der schriftliche Aufsatz, der mündliche Vortrag, das Rechnen, der Unterricht in der Geschichte, der geographische Unterricht, der naturwissenschaftliche Unterricht, der Zeichenunterricht, das Volkslied, die Diätetik in: Die Schulhygiene, das Turnen, die Hodegetik in: Die Disciplin, die Schule und der Revolver, Schulerziehung und Presse, der Schulgehilfe, Lehrer und Schüler, das Schulkind in der Kirche, Schulfeste, die Schule und das Elternhaus, Schule und Theater, die Jugendschriften, die practische Pädagogik in: Die Schulen, die Hochschule, die Mittelschule, die Privatanstalten, die höhere Töchterschule, die allgemeine Wehrpflicht, die Volksschule, die Feiertags- und Fortbildungsschule, die Schulaufsicht, der Lehrer in der Gemeinde, das Schulhaus, Schullohn oder Lehrergehalt etc. Diese Aufsätze machen keinen Anspruch auf erschöpfende Behandlung ihres Gegenstandes, im Gegenteil sie brechen oft gerade da ab, wo man noch etwas mehr zu hören wünschte, und deuten eigentlich Streitfragen bisweilen nur an; aber man merkt jeder Zeile an, dass der Verfasser ein alter Practikus ist mit gesunden Sinnen, der eine reiche Erfahrung hat und zu beobachten versteht. Den eigentlichen Krebsschaden unseres Unterrichtswesens erblickt er in der „vielbeklagten Ueberwucherung der Gemütsbildung durch die Cultur des Verstandes und in dem Zuvielerlei der Unterrichtsgegenstände, welches eine gründliche Aneignung des Lernstoffes so sehr erschwert“ (S. 13). Doch verwahrt er sich ausdrücklich gegen die Behauptung, dass aus diesem Uebelstande allein die betrübenden Erscheinungen unserer Tage zu erklären seien. In religiöser Hinsicht ist er kein Feind der Aufklärung, will aber nicht, dass dem Volke Hypothesen und Lehren geboten werden, für deren richtige Erfassung die Voraussetzungen fehlen. „Nur was allgemein anerkannte Wahrheit ist, nur was in Religion und Sitte, in Philosophie und Geschichte und im Studium der Natur bewiesen und lückenlos vor uns liegt, kann Gegenstand des Schulunterrichts in Volks- und Mittelschulen sein“ (S. 15). Die vielen populären Bearbeitungen der höchsten wissenschaftlichen Fragen hält er für ein grosses Unglück. Gehen wir nun auf Einzelnes noch etwas näher ein. Wir wollen das Didaktische herausgreifen. Einen philosophischen Discurs über die beste Methode würden wir freilich vergeblich suchen. „Die beste Methode ist jene, welche der natürlichen Entwickelung des Kindes am meisten entspricht. „„Unterrichte naturgemäss““, ist der erste methodische Grundsatz“ (S. 254). Aber der Verfasser rügt Diejenigen, welche auf hohem methodischen Rosse zu sitzen glauben und nur das magere Rösslein der Manier zwischen den Füssen haben. Beim A n s c h a u u n g s u n t e r r i c h t e wird polemisirt gegen das planlose, das zergliedernde und das luxuriöse Verfahren und schliesslich einem Worte von Dr. Kittel beigestimmt: „Die Vollkommenheit des Veranschaulichungsmittels besteht darin, dass es naturwahr und deutlich in die Sinne fallen lässt, was wesentlich zu der Vorstellung oder dem Vorstellungscomplex gehört, um deren oder dessen Erzeugung in dem Geiste des Kindes es sich gerade im Unterrichte handelt.“ Beim Unterricht in der M u t t e r s p r a c h e ist von grosser Wichtigkeit die Lesestunde, vorausgesetzt, dass der Lehrer nicht blos auf ein wort- und satzrichtiges Lesen achtet und eine gewisse Lesefertigkeit zu erzielen sucht, sondern dass er den Lesestoff dem Kinde geistig vermittelt, es auf jede Wendung des Gedankens merken lehrt und namentlich gut vorliest und nicht eher sich zufrieden gibt, als bis die Kinder gut nachlesen. Zur Erleichterung des grössten Lehrerkreuzes, nämlich der R e c h t s c h r e i b u n g, dringt er mit Recht auf das „aufmerksame Hören des richtig und scharf ausgesprochenen Wortes und Lautes, das fleissige Anschauen des Wortes, die genaue Nachbildung unter steter Aufsicht und gewissenhafter Correctur“ etc. Ein Wort legt er ein für den Dialekt, durch

den der Lehrer ein Mittel gewinne, dem Kinde nahezutreten und ihm Vertrauen einzuflössen. Die schriftlichen Aufsätze sollen sich vorzugsweise an das anschliessen, was den Kindern vor Augen ist, weniger an fremde Verhältnisse. Die Beschreibung des Apfelbaums unter dem Fenster oder der Weide am Bache ist der des Brotbaums oder der Palme vorzuziehen. Verwerflich ist, die Aufsätze immer in Briefform zu kleiden. Verwerflich sind auch die vielen „Beurteilungen" geschichtlicher Persönlichkeiten oder der Werke classischer Schriftsteller. „Derartige Arbeiten bewirken nur, dass die Jugend sich gewöhnt, alle ihr zum Beschwätzen vorgeworfenen Dinge als Rechenpfennige anzusehen, deren sie nach nicht all zu langer Zeit müde wird" (S. 273).

In Betreff der Vortragsübungen findet es der Verfasser auffallend, dass prosaische Stücke so selten Berücksichtigung finden, während doch die Menschen in Handel und Wandel höchst selten in Versen sprechen. Ueber das Rechnen geht der Verfasser kurz hinweg, nämlich mit — vier Sonetten, in denen er von den „Brüchen" redet, in die oft Jünglinge geraten, den Männern ein Pfui bringt, welche „Nullen" sind, und das grosse „Facit" Sterben erwähnt, womit der Greis seine „Rechnung" abschliesst. Der Grund dieser Kürze ist ein höchst komischer. Sein alter Rechenlehrer hatte nämlich einst dem Verfasser auf seine Schularbeit mit gewaltigen Zügen geschrieben: „(IV) Sind der letzte". Vom Geschichtsunterricht verlangt er im Gegensatz zur gewöhnlichen Praxis namentlich zweierlei: 1) dass weniger die Geschichte der Fürsten, Regenten und Feldherren, als vielmehr die der Völker und die Culturgeschichte betont, 2) dass mehr das mitlebende Geschlecht berücksichtigt werde. Das Letztere kann unsere Zustimmung nur in sehr beschränktem Masse finden, weil es ein nur zu wahres Wort ist, dass das dem Kinde zeitlich Näherliegende gewöhnlich nicht auch das seinem Verständnis Näherliegende sei. Der geographische Unterricht wird wol kaum noch irgendwo so betrieben, wie ihn der Verfasser als vor 20 bis 30 Jahren gewöhnlich geschildert hat. Woltuend berührt es, wenn beim Besprechen des naturwissenschaftlichen Unterrichts gegen Materialismus und Halbwissen die Lanze ernsten Spottes eingelegt wird. Beim Zeichenunterricht folgt eine längere Stelle aus dem bekannten englischen Philosophen Spencer, worin lebhaft für die „Priorität der Farbe vor der Form" eingetreten und auf das ungleich grössere Interesse hingewiesen wird, welches die Kinder der ersteren entgegenbringen. Das sei ein wol zu beachtender pädagogischer Wink.

Wenn wir auf die vielen anderen Aufsätze hier nicht des Näheren eingehen, so geschieht das nicht deshalb, weil sie des Eingehens weniger würdig wären, vielmehr dürfte kaum einer unter ihnen sein, der dem Leser nicht Anregendes böte. Es sind wirkliche Uebelstände, die der Verfasser aufdeckt und teils mit den Waffen des Ernstes, teils mit denen des Spottes bekämpft. Es kommt einem bisweilen vor, als erblicke man in diesen gerügten Uebelständen alte Bekannte aus der nächsten Umgebung, ja an der eigenen Person. Wir sind überzeugt, dass sich das anspruchslose Werkchen seinen Leserkreis erobern wird. Auf Originalität darf es Anspruch machen, trotzdem man eigentlich nicht sagen kann, dass es Neues bietet. Der Verfasser ist kein Schwärmer, er hat ein offenes Auge für die realen Zustände und besitzt ein nüchternes Urteil. Dennoch weiss er, wo es gilt, mit lebhaften Farben die ideale Seite zu schildern und das, worauf es doch schliesslich ankommt, klar und mit Nachdruck herauszustellen. Der gesunde Humor, der über das Ganze verbreitet ist, trägt auch das Seine dazu bei, die Lectüre zu einer angenehmen zu machen. Die eingestreuten Verse, die zum Teil etwas nach Victor Scheffel schmecken, sind zwar nicht poetische Erzeugnisse ersten Ranges, was sie auch gar nicht sein sollen, verraten aber nebst einer ihnen nicht abzusprechenden Formengewandtheit den liebenswürdigen Charakter des Verfassers, dessen Anonymität wir lebhaft bedauern.

Eisenach. Dr. Bliedner.

V.

Lange, Dr. Th. Karl, Oberlehrer am Königlichen Seminar zu Plauen i/V. Ueber Apperception. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. Plauen 1879. 112. S.

Es ist ein glücklicher Griff, die Lehre von der Apperception in einer Monographie zu pädagogischen Zwecken zu behandeln. Da wird jeder in das Volle, Interessante, der reichsten Anwendung Fähige der Herbart'schen Psychologie eingeführt. Mit einem Blick überschaut man, was sonst einer kindlich-dichtenden, determinirenden combinirenden und abstrahirenden Phantasie zugeschrieben wurde. Da lernt man die letzten Bedingungen des moralischen Charakters kennen, indem die Mannigfaltigkeit des Interesses, die Mitgefühle, die Bildung und Anwendung allgemeiner Maximen auf ihre Quelle zurückgeführt werden. Die Anwendung auf die Pädagogik ergibt sich dann von selbst, die Wichtigkeit der Kenntnis der appercipirenden Vorstellungen im Zögling, deren notwenwendige Bearbeitung in der Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung u. Anwendung leuchtet unmittelbar ein.

Die gefällige, leicht verständliche, an interessanten Details u. practischen Wirken so reiche, mit der betreffenden Literatur so vertraute Darstellung ist recht geeignet, auch solche, die der Sache noch ferner stehen, in dieselbe einzuführen.

Fl.

VI.

Herbart und seine Jünger. Freunden und Gegnern zur Verständigung. Langensalza 1880.

Wer die pädagogische Literatur einigermassen verfolgt hat, wird bemerkt haben, dass gegenwärtig eine scharfe Strömung gegen Herbart und seine Schule im Deutschen Reiche herrscht. Seit den Tagen, wo Stoy und dann Ziller contra Dittes standen, sind nicht so harte Worte und Anklagen auf beiden Seiten gefallen. Wir beklagen dies, weil wir glauben, dass damit der Herbart'schen Sache wenig gedient sei; wir halten andererseits es aber für durchaus nötig, dass das Bewusstsein von dem Vorhandensein einer grossen Kluft zwischen der bisherigen Schulpraxis und der von Herbart angebahnten Reform — so viel Berührungspunkte zwischen beiden auch vorhanden sein mögen — nicht verwaschen, sondern immer in scharfen Umrissen gehalten werden müsse.

Doch sollten wir Herbartianer uns hüten, unsere Gegner zu reizen; wir müssen vielmehr darauf ausgehen, sie zu überzeugen. Die Gefahr liegt nahe, auf der einen Seite die Zustände so schwarz zu malen, um auf der anderen die Reformidee in desto helleres Licht zu setzen. Da ist es gut, an die Worte Herbart's zu denken, die der Verfasser des Schriftchens öfters citirt, um zu grossen Eifer zu dämpfen und den Streit auf wissenschaftlichem Boden zu halten. Es liegt vieles Beherzigenswerte für uns Herbartianer in dem Schriftchen. Möge die Mahnung zur Einigkeit und zu festem Zusammenhalten auch bei mancherlei Verschiedenheit nicht umsonst verhallen!

Eisenach. W. Rein.

VII.

Aus aller Herren Ländern. Beiträge zum geogr. Unterricht etc. Herausgegeben von **Schmidt & Bräunlich.** Leipzig. 3 Hefte.

Die Idee ist gut; die Ausführung auch im allgemeinen; der Text hätte wegbleiben können, wenn er auch der Bequemlichkeit der Lehrer sehr entgegen kömmt. Er ist sehr ungleich, zuweilen höchst mässig, mitunter trivial. Bis jetzt liegen 3 Hefte vor. Wir tadeln teils als überflüssig, teils dem Zweck nicht entsprechend: Fischverkauf an den Rajen in Hamburg, Illumination auf dem Alsterbassin, Ansichten aus dem Saal- und Schwarzatal. Die Holzschnitte sind vom künstlerischen Standpunkt aus recht verschieden, aber im allgemeinen gut. Vortrefflich ist z. B. der Traunsee, miserabel aber der Niederwald. Wie diese Ansicht in die Sammlung gekommen, ist mir unbegreiflich. Sie ist die Arbeit eines Stümpers, und verunstaltet das Ganze. Es ist dies um so mehr zu bedauern als gerade der Niederwald es verdient hätte, in der Sammlung würdig vertreten zu sein.

Eisenach. W. Rein.

Druck von Fischer & Wittig in Leipzig.

Die Psychologie im Lehrerseminar.

Ein Beitrag zur Ausbildung der Schulwissenschaften.

Von Dr. **Karl Just** in Dresden.

Motto: Seid aber Täter des Worts und nicht Hörer allein, womit ihr euch selbst betrüget.
Jac. 1, 22.
Wer da weiss, das Gute zu tun und tut es nicht, dem ist es Sünde. Jac. 4, 17.

Einleitung.

Alle Wissenschaften, die in der Schule gelehrt werden, müssen dem Zwecke des pädagogischen Unterrichts entsprechend in Schulwissenschaften umgewandelt werden. So auch die Psychologie, welche in den Lehrerbildungsanstalten einen besonderen Unterrichtsgegenstand bildet.

Diese Umwandlung wird sich erstrecken zuerst auf den Lehrgang und dann auf das Lehrverfahren. *)

Betrachten wir zunächst den Lehrgang.

Sehen wir uns irgend ein Lehrbuch der Psychologie an, so finden wir zuerst Betrachtungen über die Substanz der Seele, es folgt dann die Lehre von der Wechselwirkung zwischen der Seelensubstanz und den Substanzen des Körpers oder zwischen Seele und Leib, und von da aus wird fortgeschritten zu den Erscheinungen des Vorstellungs-, Gefühls- und Begehrungslebens. Es wird also ausgegangen von dem Realgrunde und von diesem als der letzten Ursache aufgestiegen zu den Erscheinungen, den Realerfolgen. **)

Es fragt sich nun, ob dieser Gang des Lehrbuchs der geeignete und richtige auch für den Unterricht ist.

Denken wir doch einmal an andere Unterrichtsfächer, die methodisch schon durchgebildeter sind. Wie verfährt denn etwa der Lehrer der Chemie? Nun dieser geht nach Arendt's Vorgange aus von den che-

---

*) Der Lehrgang bestimmt die Anordnung des gesamten Stoffes innerhalb eines Unterrichtsfaches, die Theorie des Lehrverfahrens gibt die allgemeinen Anweisungen, wie jeglicher Stoff im Unterrichte zu behandeln ist.

**) Ueber Realgrund und Realerfolge im Verhältnis zu Erkenntnisgründen und Erkenntnisfolgen vergl. Vogt: „Die Ursachen der Überbürdung in den deutschen Gymnasien. (Jahrb. f wissenschaftl. Pädagogik. XII, S. 165).

mischen Erscheinungen, z. B. der Gährung oder der Fäulnis, oder von den Beobachtungen beim Besuche von Fabriken und Werkstätten; und erst auf einer viel späteren Stufe lässt er von den Erscheinungen aus schliessen auf die Natur der Atome und ihre Wechselwirkung.

Und aus welchem Grunde verfährt er so?

Deswegen, weil das der Weg ist, den seine Wissenschaft bei ihrer Entstehung genommen hat; der Weg der Natur, wie Rousseau sagt; oder der psychologische Weg, wie schon Pestalozzi sich ausdrückte — das will sagen: der Weg, welcher der Natur und der Entwickelung des menschlichen Geistes entspricht.

Dieser Gang ist es nun, welchen auch der Unterricht in der Psychologie einzuschlagen hat. Denn man wird dem Lehrer der Psychologie nicht zumuten, dass er sich selbst in das Gesicht schlägt und seine eigene Wissenschaft verhöhnt, welche doch eingestandenermassen deshalb in die Lehrerbildungsanstalten eingeführt worden ist, um den angehenden Lehrern die Entwicklungswege des kindlichen Geistes zu zeigen, und zwar nicht des Spasses wegen, sondern damit sie sich in ihrem Unterrichte einst darnach richten.

So wird also der psychologische Unterricht seine Betrachtungen von den unserer Beobachtung zugänglichen Bewusstseinserscheinungen anheben, als da sind: Gedächtnis, Einbildungskraft, Reproduction, Aufmerksamkeit, Apperception, Begriffsbildung, Langeweile, Unterhaltung, Begierde, Willen etc. Und erst auf einer höheren Stufe wird die Frage: „Wie entstehen denn eigentlich die Vorstellungen oder Empfindungen, die all jenen Erscheinungen zu Grunde liegen" — und zwar am besten an der Hand von Sigismund: „Kind und Welt" oder ähnlichen Beobachtungen — hinführen zur Lehre von der Natur und Entstehung der Sinnesempfindungen und damit zugleich zur Lehre von der Wechselwirkung zwischen Leib und Seele und der Beschaffenheit des Seelenrealen.

Wir kommen nun zu dem Lehrverfahren.

Hier stehen uns mehrere viel begangene und dazu recht bequeme Wege offen. Entweder wir überliefern unseren Schülern den Lehrstoff in der Form des Lehrbuchs, nur etwas verkürzt und verschnitten, und suchen ihnen durch hinzugefügte Erklärungen die abstrakten Lehrsätze plausibel zu machen; oder auch, wir nehmen die Tätigkeit unserer Schüler etwas mehr in Anspruch und veranlassen sie, durch Auffinden und Erklären von Beispielen die dargebotenen Lehrsätze zu illustriren und so ihr Verständnis an den Tag zu legen.

In beiden Fällen aber, das dürfen wir uns nicht verschweigen und wenn auch der Unterricht interessant und durch eine Reihe geschickt herbeigezogener Beispiele piquant erscheinen sollte — in beiden Fällen haben wir für den Zweck des Unterrichts, nämlich zum selbständigen Denken anzuregen und durch eigenes Suchen und Finden ein tiefgehendes Interesse für den Stoff zu wecken, wenig getan. Wir fühlen uns so trotz mancher Unannehmlichkeiten, die das Verlassen gewohnter Geleise mit sich führt, weil unsere bessere Überzeugung es uns gebietet, gezwungen, auf jene Methoden, die dogmatische einerseits, die grammatistische andrerseits, zu verzichten und folgen auch hier der psy-

chologischen Methode*), welche allein der Entwickelung des menschlichen Geistes gerecht wird.

Wir lassen demnach bei der Betrachtung einer jeden einzelnen Bewusstseinserscheinung vor allen Dingen die Beobachtungen zusammenstellen, welche im früheren Unterrichte, vor allem in der Geschichte und in der Lektüre beim Anblicke von historischen oder poetischen Charakteren, aufgetreten sind. Wir sammeln ebenso die psychologischen Erfahrungen, welche unsere Schüler sowol bei dem Unterrichte, welchen sie empfangen, als auch bei demjenigen, welchen sie selbst in der Übungsschule erteilen, bereits gemacht haben. (A, I.)

Von hier aus erheben sich nun mannigfache Fragen, Zweifel, Bedenken und Erwartungen, die alsdann auf der nächsten Stufe ihre Beantwortung, Lösung, Beseitigung und Befriedigung finden, bis endlich die betreffende Bewusstseinserscheinung in ihren einzelnen Momenten, mit ihren Ursachen und in ihrer Bedeutung für das innere Leben klar und deutlich vor dem geistigen Auge der Schüler steht. (A, II.)

Verwandte seelische Zustände, wie sie im früheren Unterrichte bereits beobachtet worden sind oder aus der Erfahrung sich leicht hinzufügen lassen, werden nun daneben gestellt und so das Bedeutungsvolle, das Bleibende und Gesetzmässige in der Vielheit der wechselnden Bewusstseinsvorgänge zur grösseren Klarheit gebracht. (B.)

Weiter wird dieses Bleibende und Gesetzmässige in der vielgestaltigen inneren Erscheinungswelt fixirt, systematisch geordnet und verglichen mit den Formeln und Sätzen, welche die Lehrbücher der Psychologie bereits dafür aufgestellt haben. (C.)

Und endlich, damit das System auch „funktionirt“,**) folgen Anwendungen des Gefundenen auf den Betrieb des Unterrichts***), oder es werden auf Grund der psychischen Gesetze Vorurteile, die in Bezug auf die Natur und Wirkungsweise der Seele noch bestehen, zurückgewiesen. Es werden hierhergehörige Aussprüche berühmter Männer oder auch solche volkstümlicher Art erklärt und falsche Lehren und Meinungen kritisirt. (D.)

Wir wollen nun einige Kapitel der Psychologie in der dargelegten

---

*) Ueber die psychologische Methode im Gegensatz zu der grammatistischen, die „ursprünglich im lateinischen Unterrichte einheimisch, an Boden immer mehr gewonnen hat“ und jetzt überall zu Hause ist, vergl. Vogt, a. a. O. 121 ff. 130 ff.

**) „Das System, das der Zögling als sein erworbenes Eigentum betrachten kann, gleicht einem psychischen Organ. Sowie aber ein leibliches Organ in Tätigkeit verbleiben muss, wenn es nicht wie ein rudimentäres und atrophirtes immer unvollkommener werden und als nutzlos erscheinen soll, so muss auch jenes psychische Organ in Tätigkeit gesetzt werden. Auf das System wird also als vierter Merkstein in dem psychisch-synthetischen Aufbau folgen müssen die Funktion, — „ein in Tätigkeit gedachtes Dasein“, wie Goethe sagte.“ Vogt, a. a. O. 135.

***) „Denn derjenige, der da Einsicht in die allgemeinen psychischen Gesetze . . . gewonnen hat, besitzt darum noch nicht Einsicht in methodische Begriffe, ausser er würde die Beziehungen jener Gesetze zu dem besonderen Gegenstande, nämlich dem in der Entwickelung begriffenen Menschen, gründlich erwogen haben.“ Vogt, a. a. O. 129.

Weise behandeln. Die Proben, an denen unser Lehrverfahren zur Anschauung gebracht werden soll, wählen wir so, dass die drei Haupterscheinungsformen des Seelenlebens: das Vorstellungs-, Gefühls- und Begehrungsleben vertreten sind.

I.

Aus dem Vorstellungsleben betrachten wir:

Das Gedächtnis.

Den Ausgangspunkt für die Betrachtung bildet die Frage: Wie soll in der Schule gelernt werden?

(A, I.) Wir haben das Gedicht von Uhland: „Der Ueberfall im Wildbad" gelernt. Wie haben wir das angefangen? Zunächst ist die Erzählung wiedergegeben worden, und dann haben wir uns den Inhalt nach den Überschriften eingeprägt: 1. Eberhard geht in das Wildbad, 2. Eberhard pflegt sich daselbst, 3. Eberhard wird von dem Eberstein bedroht, 4. Eberhard soll zugleich auch von dem Wunnensteiner überfallen werden, 5. Eberhard wird von einem armen Hirten gerettet, 6. Eberhard zeigt sich dankbar.

(A, II.) Wir haben demnach beim Lernen geachtet auf den Zusammenhang der Gedanken, auf die innere Verbindung des Stoffes und haben darnach das Zusammengehörige zusammengestellt. Wir haben so den Inhalt unseres Gedichtes auf die rechte Weise eingeprägt; denn wir haben verständig oder judiciös (weil durch das judicium = Urteil die Gedanken mit einander verbunden werden) gelernt.

(A, I.) Das ist aber nicht die einzige Art des Lernens, und wir haben uns damit auch nicht begnügt.

Wir haben jene Ueberschriften öfters wiederholt, bis wir sie ganz sicher, d. i. ohne Stocken, und genau, d. i. ohne Veränderung des Inhalts und der Reihenfolge konnten. Und eben so haben wir, um uns die Erzählung in der Sprache des Dichters anzueignen, die einzelnen Strophen so lange wiederholt, bis wir sie auswendig zu sagen vermochten.

(A, II.) Wir haben uns demnach den Inhalt des Gedichtes auch eingeprägt nach dem äusseren Zusammenhange, nach der Aufeinanderfolge der Worte. Wir haben nicht blos gelernt in judiciöser, sondern auch in mechanischer Weise.

(A, I.) Aber nicht immer vermochten wir derart, zuerst judiciös, dann mechanisch zu lernen, weil nicht bei allem Stoffe, welcher eingeprägt werden soll, ein innerer oder Gedankenzusammenhang sich findet. Wir haben uns dann auf andere Weise geholfen.

So haben wir, um uns aus der Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts eine Anzahl wichtiger Daten zu merken, eine Reihe von Zahlen zusammengestellt, die sich auf 9 endigen, nämlich 1719 Gleim geb., 1729 Lessing geb., 1749 Goethe geb., 1759 Schiller geb., Kleist gest., 1769 Gellert gest., und auf diese Weise ist uns das Behalten leichter geworden.

Oder um uns in der Geographie die Flüsse zu merken, welche vom Fichtelgebirge kommen, haben wir die Anfangsbuchstaben derselben in dem Worte mens zusammengefasst: **M**ain, **E**ger, **N**aab und **S**aale.

(A, II.) Wir haben also in solchen Fällen, wo in dem Stoffe, der einzuprägen war, eine innere oder Gedankenverbindung nicht statt hatte, einen Zusammenhang auf künstliche Weise geschaffen. Diese Art zu lernen, nennen wir deshalb künstliches oder auch ingeniöses Lernen, weil durch das ingenium=Witz Ähnlichkeiten zwischen oft weit auseinanderliegenden Dingen aufgesucht werden.

Im Ganzen haben wir also beim Lernen die Regel beobachtet: Zuerst wird verständig gelernt und dann mechanisch; wo das verständige Lernen nicht möglich ist, tritt dafür das künstliche ein. Durch dieses Verfahren haben wir es erreicht, den Wissensstoff zu behalten und ihn bei gegebener Gelegenheit auch reproduciren zu können.

(B.) In dieser Weise haben wir nun auf allen Gebieten den Unterrichtsstoff unserem Gedächtnisse eingeprägt. So merkten wir uns, um noch ein Beispiel aus der Geschichte anzuführen, Karls des Grossen Leben und Taten, indem wir den Stoff in folgende Gruppen brachten: 1. Karl als Kriegsheld, 2. Karl als Förderer der Kultur, 3. Karl als Gesetzgeber, 4. Karls Person und häusliches Leben, 5. Karls Ende. Wir sorgten also zuerst für ein verständiges Einprägen. Bei den Sachsenkriegen achteten wir sodann, um uns das Behalten der Jahreszahlen zu erleichtern, darauf, dass sie ungefähr in Abständen von 10 Jahren auseinander liegen (772, 782, 792 + 1), und dasselbe notirten wir uns für die Kriege gegen Spanien, Bayern und die Avaren (778, 788, 798). Wir halfen unserem Gedächtnisse sonach auf künstliche Weise. Und endlich wurde der gesamte Stoff durch öfteres Wiederholen so eingeprägt, dass ein jeder Schüler über das Ganze in zusammenhängender Weise, ohne Stocken und ohne Weglassen von bedeutenden Tatsachen referiren konnte.

Es fragt sich aber, ob man mit demselben Erfolg nicht auch in anderer Weise lernen kann. Wird man z. B. lateinische Vokabeln nicht ebenfalls im Gedächtnis behalten und später reproduciren können, wenn man dieselben nur in mechanischer Weise einprägt? Gewis. Aber es ist ein Unterschied, ob ich mir die Verben dividere teilen, incolere bewohnen, appellare nennen, durch blose Wiederholung einzeln einpräge, oder ob ich sie in dem Zusammenhange merke: „Gallia est omnis divisa in partes tres, quarum unam incolunt Belgae, aliam Aquitani, tertiam qui ipsorum linqua Celtae, nostra Galli appellantur.“ Wir wissen aus Erfahrung, dass wir im ersten Falle die Verben wol heute und morgen, vielleicht auch in acht Tagen noch wissen, dass wir sie aber nach längerer Zeit gemeiniglich vergessen haben. Und ebenso wissen wir, dass wir im zweiten Falle ein bewährtes Mittel besitzen, uns jederzeit der betreffenden Worte zu erinnern: Wir brauchen nur an den Satz zu denken, in welchem dieselben vorkommen*). Wir verleihen demnach

*) Darum sagt Jean Paul: „Wenn euer Knabe recht schnell in einer fremden Sprache wachsen soll, so lerne er nicht Wörter, sondern ein ausländisches Kapitel.“ Levana § 142.

durch das judiciöse Lernen, durch ein Einprägen im logischen Zusammenhange, dem Gedächtnisse die Merkmale der Dauer und der Dienstbarkeit*), welche bei dem blos mechanisch Eingeprägten fehlen. Vielleicht ist dann aber das mechanische Lernen ganz überflüssig, und wir können uns begnügen mit dem verständigen? Auch dann, wenn das mechanische Lernen wegbliebe, würden sich grosse Nachteile für unsere Gedächtnisbildung ergeben. Denn wir wissen eben so gut aus unserer Erfahrung, dass uns die Disposition oder der Gedankengang eines Liedes nichts hilft, wenn es sich darum handelt, dasselbe sicher, d. i. ohne Stocken und genau, d. i. ohne Veränderung des Inhalts und der Form herzusagen, sofern wir nicht durch ofte Wiederholung uns Strophe für Strophe dem Wortlaute nach angeeignet haben. Wir verschaffen also unserem Gedächtnisse durch das mechanische Lernen die Eigenschaften der Sicherheit und Treue, die wir durch das nur verstandesmässige nimmer erlangen werden. Am ehesten noch können wir offenbar auf das ingeniöse Lernen verzichten. Aber wir würden alsdann solche Stoffe, die wegen ihrer Zusammenhangslosigkeit zum Merken nicht geeignet sind, wie Namen und Zahlen, gar nicht oder nur mit grosser Mühe einprägen können, und unser Gedächtnis würde alsdann nicht den Umfang besitzen, den wir ihm mit Hilfe des ingeniösen Lernens zu verleihen vermögen.

So zeigt es sich, dass wenn wir Vorstellungen aus den verschiedenen Wissensgebieten behalten und dieselben bei gegebener Veranlassung sicher und treu reproduciren wollen, alle drei Arten des Lernens, das judiciöse, das ingeniöse und das mechanische geübt werden müssen, und zwar in der oben angegebenen Aufeinanderfolge.

Es gibt nun einige dem Gedächtnisse verwandte, resp. entgegengesetzte Seelenerscheinungen, die wir nun auch zu verstehen und zu erklären im Stande sind.

Neben dem Merken wird oft genannt das „Sich erinnern“, neben dem Gedächtnisse die Erinnerung. Wie verhalten sich die beiden Erscheinungen zu einander? Beim Gedächtnis haben wir zwei Merkmale: 1. Das Behalten von Vorstellungen, 2. das Reproduciren derselben bei gegebener Veranlassung. Wie steht es nun mit dem Sich erinnern? Joseph in Ägypten erkennt seine Brüder wieder, er erinnert sich also ihrer. Was geht in seiner Seele vor? Er sieht zuerst fremde Männer kommen, bei dem Anblick derselben gedenkt er seiner Brüder im fernen Kanaan, er findet endlich, dass eben diese Männer seine Brüder sind. Er hat demnach die Vorstellungen von seinen Brüdern in seiner Seele behalten, dieselben reproduciren sich auch; aber es kommt noch ein drittes hinzu: das Urteil der Übereinstimmung zwischen dem jetzt Wahrgenommenen und den früheren Vorstellungen. Dieses dritte ist das charakteristische Merkmal der Erinnerung und unterscheidet die letztere vom Gedächtnisse.

*) „Bei Begriffsreihen kann das Nachdenken das Gesuchte willkürlich und mit Gewisheit wiederfinden, wenn es sich nur Zeit nimmt. . . . Einen verlorenen, d. h. einen vergessenen Beweis kann ich wiederfinden, weil ich ihn nochmals erfinden kann.“ Strümpell, Die Natur und Entstehung der Träume. S. 25.

Neben dem „Sich erinnern“ hört man weiter auch den Ausdruck „Sich besinnen“. Bezeichnen beide Ausdrücke dasselbe oder sind zwei verschiedene Bewusstseinserscheinungen damit gemeint? Joseph besann sich auf die Namen seiner Brüder und auf ihr Alter, als er sie der gewohnten Reihe nach zu Tische setzen liess. Er hatte demnach die Namen und das Alter seiner Brüder behalten, die betreffenden Vorstellungen reproduciren sich in seiner Seele, es stellt sich auch das Urteil der Übereinstimmung ein — alles wie bei der Erinnerung. Aber noch ist der ganze Inhalt des geistigen Vorganges nicht erschöpft. Es zeigt sich noch ein neues Merkmal: er gibt sich Mühe, er will die Namen und das Alter seiner Brüder in das Bewusstsein zurückrufen. Das „Sich besinnen“ ist also ein willkürliches „Sich erinnern“.

So häufig wie das Merken ist aber auch das Vergessen. „Der Schenke vergass des Joseph.“ Es schien, als habe er den Gedanken an ihn gar nicht in seiner Seele behalten, und in diesem Falle konnte sich derselbe auch nicht reproduciren. Das Vergessen erscheint demnach als der dem Merken oder dem Gedächtnisse entgegengesetzte Geisteszustand. Freilich zeigt sich an unserem Beispiele, dass es nur ein relatives Vergessen gibt, nicht aber ein absolutes; denn als die rechte Gelegenheit kommt, gedenkt der Schenke des Joseph. Die Vorstellung desselben ist also wol in seiner Seele geblieben, es hat nur an der rechten Veranlassung gefehlt, dieselbe zu reproduciren. Es ist mit der vergessenen Vorstellung wie mit einem Ring, der in das Meer geworfen wird. Er sinkt vielleicht auf den Grund des Meeres und wird nie wieder gefunden. Und doch geschah es, dass Fischer dem Polykrates von Samos den goldenen Ring, welchen er dem Meere geopfert hatte, zum Entsetzen seines ägyptischen Gastfreundes zurückbrachten!

(C.) Wir kommen nunmehr dazu, die Resultate der psychologischen Einsicht, welche sich aus den vorangegangenen Betrachtungen ergeben haben, systematisch zu ordnen, also so zusammenzustellen, wie ein Lehrbuch der Psychologie den Stoff darbietet. Die Natur des Logisch-Systematischen fordert, dass jetzt der entgegengesetzte Gang eingeschlagen wird als bei der vorhergehenden Behandlung. Wir werden also ausgehen von dem allgemeinsten Begriff, dem Begriff der Gattung, von da werden wir heruntersteigen zu den Artbegriffen, und endlich werden einzelne Spezies in konkreten Beispielen zur Illustration und um den Hintergrund der Anschauung nicht zu verlieren, hinzugefügt. So ergibt sich folgende Skizze:

1. Das Gedächtnis ist die Fähigkeit der Seele, Vorstellungen zu behalten und dieselben bei gegebener Veranlassung in der früheren Gestalt, d. i. ohne Veränderung des Inhaltes und der Reihenfolge zu reproduciren. (Wesen.)

2. Das Gedächtnis muss vor allem treu sein, d. h. die Vorstellungen müssen in der früheren Gestalt reproducirt werden. Weiter wird von dem Gedächtnis Sicherheit verlangt, damit die Reproduction der Vorstellungen ohne Stocken vor sich geht; Dauer, damit die Vorstellungen auch nach langer Zeit noch reproducirt werden können, und Dienstbarkeit, damit die Reproduction zur rechten

Zeit, wenn sie verlangt wird, erfolgt. Endlich muss ein gutes Gedächtnis umfangreich sein, d. h. es müssen Vorstellungen aus verschiedenen Wissensgebieten behalten werden. (Eigenschaften.)

3. Diese Eigenschaften werden erzeugt durch das Zusammenwirken der drei Arten des Lernens: des judiciösen, mechanischen und ingeniösen. Doch sind Treue und Sicherheit vorzugsweise Wirkungen des mechanischen Gedächtnisses, d. h. des Einprägens nach dem äusseren Zusammenhange; Dauer und Dienstbarkeit dagegen Eigenschaften des judiciösen Gedächtnisses, d. h. des Merkens nach der inneren, inhaltlichen Verbindung der Vorstellungen. Der Umfang des durch das judiciöse und das mechanische Lernen erworbenen geistigen Besitztums wird noch erweitert durch das ingeniöse Gedächtnis, d. h. durch das Behalten von Vorstellungen vermittelst künstlicher Mittel. (Arten.)

4. Die Hauptregel für die Anwendung der verschiedenen Arten des Gedächtnisses im Unterrichte lautet: Zuerst wird judiciös gelernt und darauf mechanisch. Wo das judiciöse Lernen nicht möglich ist, tritt dafür das ingeniöse ein. Beispiele.

5. Dem Gedächtnis verwandte, resp. entgegengesetzte Erscheinungen sind: das Erinnern, das Besinnen, das Vergessen. —

(D.) Endlich soll das System funktioniren. Wir lassen deshalb von unseren Schülern 1. Beispiele anführen, wo das judiciöse und das ingeniöse Lernen anzuwenden sind.

Das judiciöse Lernen wenden wir an, wenn wir den Inhalt des Gedichtes von Uhland: „Die drei Könige von Heimsen“ nach den Ueberschriften merken:

1—3 die drei Könige zu Heimsen beraten einen neuen Angriff gegen Eberhard,

4—6 Eberhard kommt ihnen zuvor,

7—9 Eberhard heizt ihnen das Bad,

10—13 die drei Könige zu Heimsen müssen sich Eberhard ergeben.

Oder wenn wir die Erklärung des ersten Artikels uns einprägen nach folgender Einteilung: Gott der Schöpfer — der Erhalter — der Regierer — Beweggrund Gottes — meine Schuld. Oder das Lied: „In allen meinen Taten“ von P. Flemming nach der Disposition: Vertraue auf Gott (Hauptgedanke), 1. Gründe (1—6), 2. Gelübde (7—9).

Das ingeniöse Lernen wenden wir an, wenn wir uns in der Geschichte folgende wichtige Jahreszahlen der preussischen Geschichte:

1640 der grosse Kurfürst,

1740 der grosse König,

1840 der letzte König, Friedrich Wilhelm IV. zusammenstellen.

Oder wenn wir uns merken:

1803 ist Herder in Weimar, Klopstock in Hamburg, Gleim in Halberstadt gestorben,

1500 vor Chr. lebte Moses,

1500 nach Chr. Luther;

333 vor Chr. Alexander,

333 nach Chr. Konstantin.

Ferner wenn wir uns in der Geographie Europa als sitzende Jungfrau, Italien als einen Stiefel, den Genfer See als ein Horn, Sachsen als ein Dreieck vorstellen, oder wenn wir darauf achten, dass die drei Flüsse, welche vom St. Gotthard fliessen: Rhone, Rhein und Reuss alle drei mit R beginnen, oder wenn wir bei einzelnen Sterngruppen an Tiergestalten denken. Endlich wenn wir bei Gedichten äussere Hilfsmittel in Anspruch nehmen und etwa bei „Befiehl du deine Wege" und „Meinen Jesum lass ich nicht" daran gedenken, dass es Akrosticha sind.*)

Wir lassen 2. Sprichwörter und Aussprüche bedeutender Männer, die sich auf das Gedächtnis beziehen, erklären.

Z.B. „Repetitio est mater studiorum," — „tantum scimus, quantum memoria tenemus (mechanisches Gedächtnis), — „aurora musis amica" oder „Morgenstunde hat Gold im Munde", den Ausspruch Jean Pauls „Der Mensch lernt in den drei ersten Lebensjahren mehr als in den drei akademischen", das Wort: „Woltat ist gar bald vergessen, Uebeltat hart zugemessen," endlich die Antwort Alcuins, als er von Karl d. Gr. gefragt wurde, ob Cicero keine Vorschriften über Gedächtniskunst hinterlassen habe: non habemus alia praecepta, nisi exercitationem et scribendi usum et cogitandi studium (also die drei Arten des Gedächtnisses, welche wir nach Kants Vorgang **) unterschieden haben) — et ebrietatem cavendam." ***)

Weiter werden 3. psychologische Vorurteile und falsche Unterrichtsweisen von dem Standpunkte aus, auf welchen die Schüler durch den Unterricht erhoben worden sind, kritisirt.

So suchen sich manche Schüler, wenn ihnen ein Unterrichtsfach schwer wird, zu entschuldigen, indem sie sagen: „Ich habe kein Gedächtnis für Namen, Zahlen, Töne, Farben etc." †) Was ist davon zu halten? (Das Gedächtniss ist nicht angeboren, es wird erworben.)

Oder manche Lehrer empfehlen allgemeine Gedächtnisübungen und erwarten z. B. vom Auswendiglernen von Liedern und Sprüchen Stärkung des Gedächtnisses überhaupt. Wie steht es mit dieser Meinung? (Das Gedächtnis ist kein reales Vermögen, sondern besteht aus der Summe der erworbenen Vorstellungen.)

Andere Lehrer behandeln Gedichte so, dass sie dieselben zuerst auswendig lernen lassen und dann beim Hersagen, besonders wenn Stockungen eintreten, einzelne Erläuterungen hinzufügen. Was ist von einem derartigen Verfahren zu halten? (Das judiciöse Lernen darf mit dem mechanischen nicht vermischt werden, sonst kann keins von beiden recht wirken.)

---

*) Hierher gehört auch das Zählen an den Fingern, der Knoten im Taschentuch, das Aufgabenbuch.

**) Anthropologie, S. 100.

***) Volkmann, Lehrb. d. Psychologie I, 467.

†) „Es giebt für das Gedächtnis einen geistigen Talisman, nämlich den Reiz des Gegenstandes. . . . Daher hat kein Mensch für alles ein Gedächtnis, weil keiner für alles ein Interesse hat." Jean Paul, a. a. O. § 143. — „Wir behalten vor allem die Vorstellungen, welche einen bestimmten psychischen Wert haben, d. h. die von unserem Interesse begleitet sind, an die sich andere geistige Elemente: Gefühle, Schmerz, Freude, Begierden, Bestrebungen, Pläne anschliessen." Strümpell, a. a. O. S. 22.

Es werden lateinische Vokabeln auswendig gelernt. Da zeigt es sich, dass die Schüler stocken, sobald statt vom Lateinischen vom Deutschen aus gefragt wird. Wie ist dem abzuhelfen? (Die Reihe muss vor- und rückwärts, event. in allerlei Modifikationen gelernt werden.)

Endlich stellen wir 4. Fragen, die zur weitergehenden Untersuchung Veranlassung geben.*)

Wir fragen: Inwiefern ist häufiges Romanlesen dem Gedächtnis verderblich?**) (Der Leser weiss, dass er es mit blosen Erdichtungen zu tun hat, er dichtet deshalb selbst die Erzählung nach seinem Belieben um, die Aufmerksamkeit auf das Gegebene wird vermindert, dagegen die Zerstreuung befördert.)

Oder: Wie kommt es, dass Säufer vergessen? (Zerstörung des Organismus, besonders des Nervensystems.)

Wann ist das Vergessen eine Pflicht? (Wenn durch Rückkehr früherer Gedanken unsere sittliche, geistige und körperliche Gesundheit gefährdet wird: Lots Weib. Luc. 9, 62 — bei erfahrener Unbill: „Vergeben will ich Dir's, vergessen kann ich's nicht“ — bei schwerem Unglück: „Glücklich ist, wer das vergisst, was einmal nicht zu ändern ist.“)

Was meint man mit der Behauptung, dass das Wort: „tantum scimus, quantum memoria tenemus“ auch umgekehrt werden müsse?***)

Inwiefern „macht Furcht oder gar Schreck das Gedächtnis lahm“.†)

Warum lernen wir am besten in der Einsamkeit?††)

Inwiefern kann die Vorzüglichkeit des Gedächtnisses bei Kindern als „erster Talentmesser“ gelten?†††)

Beim Rückblick auf die methodischen Gedankenbewegungen, die wir eben veranlasst haben, ergiebt es sich, dass das System des Wissens vom Gedächtnis, welches sich uns aus den zuerst angestellten Betrachtungen ergeben hatte, in manchen Punkten überschritten und somit erweitert worden ist. Es wird deshalb gut sein, wenn wir nunmehr die entworfene Skizze noch einmal durchlaufen und das neu erworbene Wissen an den betreffenden Stellen einfügen oder am Ende dazu setzen. So können wir z. B. unter den Überschriften: „Vorurteile bezüglich des Gedächtnisses“ und „das Gedächtniss im Unterrichte“ noch einen 6. und 7. Punkt den übrigen anreihen.

---

*) Denn im Unterrichte soll „jedes Element und jedes Ganze klar, associirend, lehrend und philosophirend behandelt werden.“ Herbarts Päd. Schriften. Hsgeg. von Willmann I, 551.

**) Nach Kant, Anthropologie. S. 104.

***) Hollenberg, Philos. Propädeutik. S. 52.

†) „Ist freies Umherwenden des geistigen Blicks bei verworrener Knechtschaft des Herzens erwerblich?“ Jean Paul, a. a. O. S. 144. — „Eine mässig heitere und frohe Stimmung, die aus dem Lernen selbst hervorquillt, ist sicherlich das beste und wirksamste Mittel, um die Gedankenverbindungen zu befestigen, die wir im Geiste anzubahnen wünschen.“ Bain, Erziehung als Wissenschaft. S. 29.

††) „Ausbildung des Gedächtnisses beruht ganz und gar auf Ruhe und Sammlung. . . . Daher ist alles, was die Nerven beunruhigt, dem Gedächtnis schädlich, die gedächtnisstarken Menschen aber sind solche, welche sich einer ungewöhnlichen Stetigkeit im Zustande des Organismus erfreuen.“ Herbart, WW. O, 184.

†††) Nach Erdmann, Psychol. Briefe. 15.

II.

Aus dem Kreise der Erscheinungen des Gefühlslebens der Seele betrachten wir:

Die Gemütserschütterungen oder Affekte,

und zwar zunächst im Hinblick auf Belsazar, den König von Babylon.

(A, I.) „Der König Belsazar machte seinen Gewaltigen und Hauptleuten ein herrliches Mahl. Und da er trunken war, hiess er die goldenen und silbernen Gefässe, die aus dem Hause Gottes zu Jerusalem genommen waren, bringen, und der König und seine Gewaltigen und seine Weiber tranken daraus. Und da sie so tranken, lobten sie die goldenen, silbernen, ehernen, eisernen, hölzernen und steinernen Götter.

Aber zu derselbigen Stunde gingen hervor Finger als einer Menschenhand, die schrieben gegenüber dem Leuchter auf die getünchte Wand in dem königlichen Saale. Und der König ward gewahr der Hand, die da schrieb.

Da entfärbte sich der König, und seine Gedanken erschreckten ihn, dass ihm die Lenden schütterten und die Beine zitterten. Und der König rief überlaut, dass man die Weisen, Chaldäer und Wahrsager heraufbringen sollte. Aber sie konnten weder die Schrift lesen, noch die Deutung dem Könige anzeigen. Da verlor Belsazar ganz seine Gestalt, und seinen Gewaltigen ward bange.“ (Daniel, cap. V.)

(A, II.) Wir sehen hier, die wilde Freude des Festgelages nimmt ein jähes Ende durch die plötzliche, unerwartete Erscheinung der geheimnisvollen Schrift an der Wand (a). Die Gedanken des Königs erschrecken, sie stehen gleichsam stille, und sein Gemüt wird durch die gewaltsame Hemmung des gesamten Vorstellungslebens auf das tiefste erschüttert (b). Das zeigt sich auch in seinem Aeusseren: Er entfärbt sich — das Blut tritt zurück nach dem Herzen; seine Beine erzittern — die Spannkraft der Muskeln ist gelähmt; er schreit überlaut — er hat die Stimme nicht mehr in der Gewalt (c). Alles in Allem: Entsetzen hat den König erfasst.

(B.) Nicht immer trägt die Gemütserschütterung dieselbe Gestalt. Vielmehr sind die Erscheinungen im Innern als auch die Aeusserungen bei den einzelnen Gemütserschütterungen verschiedene. Wir betrachten deshalb neben der Gemütserregung des Entsetzens noch eine Reihe anderer.

Von einer heftigen Gemütserschütterung, der Begeisterung, zeigt sich das Volk von Rhodus ergriffen im „Kampfe mit dem Drachen“.

Auch da vollzieht sich ein ungeahntes, nicht erwartetes Ereignis. Ein junger Ritter vom Johanniterorden hat den Drachen, der die Gegend heimsuchte, erlegt und erscheint mit dem seltsamen Ungeheuer in der Stadt (a). Dieses Schauspiel erregt die Gemüter der Einwohner von Rhodus auf das Höchste (b). Aber die Wirkung ist nicht eine deprimirende, sondern eine ausserordentlich belebende. Denn die Kunde erregt in Jedem, der sie vernimmt, eine Welt voller Gedanken

und Fragen, und das übervolle Gemüt macht sich gewaltsam Luft nach aussen. Das Volk rennt und rottet sich zusammen, brausend wälzt sich die Menge fort, und als der Jüngling in das Kloster eintritt, drängen jene sich ihm nach und erfüllen mit wildem Rufen die Stufen des Geländers (c). Wie nun aber der Meister des Ordens wider alles Erwarten des begeisterten Volkes die Handlung des Ritters tadelt und sein strenges, aber gerechtes Urteil verkündet — da bricht die Menge tobend los, gewaltiger Sturm bewegt das Haus. Die Rhodiser lehnen sich auf gegen den Spruch des weisen Richters, sie sind offenbar in ihrem erregten Zustande — und das ist ein neues bezeichnendes Merkmal der Gemütserregung — der besonnenen Ueberlegung nicht fähig (d).[1]

Auch Maria Stuart finden wir auf das tiefste erregt, bei dem Zusammentreffen mit der Königin Elisabeth in Fotheringhayschloss. Die plötzliche, unangemeldete Ankunft der Königin macht sie fassungslos. Es schwinden ihr die Sinne, sie erblasst und zittert, und halb ohnmächtig sinkt sie in die Arme ihrer Amme. Doch der Schrecken geht vorüber. Der Anblick der Gehassten bringt sie wieder zu sich, und die stolzen, strengen Züge im Antlitz ihrer Feindin rufen in ihr die Erinnerung an all die bittern Qualen zurück, welche sie um ihretwillen hat erdulden müssen. Das Herz wird ihr übervoll von Groll und Bitterkeit wider die, so Schuld trägt an dem allen. In blut'gen Hass gewendet wider sie ist ihr das Herz, es fliehen alle guten, friedlichen Gedanken. Mit bösen, harten Worten beleidigt sie die Mächtige, und ausser sich vor Zorn verwundet sie die Stolze durch ihre wilden, heftigen Vorwürfe. So bereitet sie selbst sich ihren Untergang, und es gereicht ihr zum Verderben, was sie so innig einst erflehte.

Auf das Höchste gesteigert ist die innere Erregung bei dem Knaben im „Erlkönig". Der nächtliche Ritt mit den seltsamen Gestalten des Schattens und den unheimlichen Tönen des Windes erfüllt die Seele des Kindes mit Grausen. Der Gedanke an die schlimmen Geister der Nacht weicht nicht mehr von der Stelle, und alle Wahrnehmungen und neu auftauchenden Vorstellungsgebilde erhalten von ihm aus ihre Färbung und Deutung. So erscheint ein Nebelstreif dem Kinde als Erlenkönig mit Krone und Schweif. Im Rauschen des Windes durch dürres Laub hört er Erlkönigs Stimme, in alten grauen Weiden erblickt er Erlkönigs Töchter. Dadurch aber wächst die Erregung von Stufe zu Stufe, bis endlich eine neue Wahrnehmung in der bezeichneten Richtung den Druck auf das Geistesleben derartig steigert, dass derselbe in seiner Rückwirkung auf den Organismus das Blut in den Adern erstarren lässt. Das Herz des Kindes steht still, die Angst hat es getötet. — Erlkönig hat ihm ein Leids getan.

Tötlich wirkt der Schrecken auch bei Eli, dem Hohenpriester. Die Botschaft von dem Unglück seines Volkes und von dem Tode seiner Söhne erregt das Gemüt des Greises so mächtig, dass die Lebenskraft ihn verlässt. Er fällt vom Stuhle und bricht den Hals. Dagegen wird Moses, der feurige Jüngling, beim Anblick des Unrechts, das einem seiner Volksgenossen geschieht, hingerissen zur Gewalttat, so dass er in seinem Zorne nicht tut, was vor Gott recht ist.

Bei all den beobachteten Seelenerscheinungen finden wir eine Reihe gemeinsamer Merkmale, von denen allerdings in den einzelnen Fällen bald das eine, bald das andere klarer hervortritt.

Überall zeigt sich zunächst eine heftige Störung der Gemütsruhe, eine Gemütserschütterung. Diese ergreift sodann auch den Organismus und tritt in dem Äusseren des erregten Menschen, in Gesicht, Miene und Bewegung zu Tage. Infolge der Erregung schwindet in der Regel die besonnene Ueberlegung, und der Mensch lässt sich zu übereilten und törichten Worten und Handlungen hinreissen. Hervorgerufen wird die Gemütserregung zumeist durch den Eintritt von unerwarteten, ungeahnten Ereignissen.

Aber auf der anderen Seite zeigen sich bei den betrachteten Erscheinungen auch einige auffallende Unterschiede. Denken wir zunächst an die Begeisterung der Einwohner von Rhodus, an den Zorn der Maria Stuart oder auch an die Freude des Joseph, als er sich seinen Brüdern zu erkennen gibt, so finden wir überall ein gesteigertes inneres und äusseres Leben. Ein Reichtum von Vorstellungen strömt herzu im Geiste der Genannten, und zwar im raschen Laufe, so dass eine Vorstellung die andere drängt und treibt. So wird das Gemüt überfüllt. Wess aber das Herz voll ist, dess gehet der Mund über. Daher die vielen Worte des Freudigen, das Jauchzen der Begeisterten, das Gepolter des von Zorn Erfüllten. Und wo es inwendig kocht und wallt, da wird auch das Tun und Handeln nicht ruhig bleiben. Daher die sich ballende Faust, das rollende Auge und die schnelle Tat des Zornigen, daher das Herzen und Küssen beim Freudigen, daher das Rennen und Jagen der Begeisterten.

Anders ist es bei den Affekten der Furcht, des Schmerzes, des Schreckens und der Verzweiflung. Da tritt ein einziger Gedanke mit einer solchen Gewalt in das Bewusstsein, dass das ganze Getriebe des Geisteslebens mit einem Male gehemmt wird und gleichsam stille steht. Das Gemüt wird leer und öd. Aber das Stocken des inneren geistigen Lebens wirkt auch störend ein auf die Funktionen des Körpers. Der Blutlauf stockt, der Atem wird genommen, die Muskeln verlieren ihre Spannkraft. Zuweilen tritt vollständiger Stillstand ein im Lebensprozess und mit ihm der Tod.

Demnach haben wir zwei Gruppen von Gemütserschütterungen.

Zu der ersten Gruppe gehören diejenigen, bei denen der Vorstellungsverlauf in ausserordentlichem Masse beschleunigt, das Bewusstsein infolge dessen überfüllt, das Kraftgefühl aber erhöht wird. Wir können dieselben die Affekte der Gemütsüberfülle nennen.

Der zweiten Gruppe dagegen fallen diejenigen zu, bei denen eine Hemmung des Vorstellungsverlaufes, sodann Leere des Gemüts und damit verbunden ein Gefühl der Ohnmacht eintritt. Es sind das die Affekte der Gemütsleere.*)

*) Herbart, WW. V, 179. „Wenn das ganze Quantum des wirklichen Vorstellens im Bewusstsein entweder grösser oder kleiner ist, als es nach den statischen Gesetzen bleiben kann, alsdann ist Affekt vorhanden."

Oftmals werden nun die Affekte mit den Gefühlen verwechselt und affektvolle Menschen für gefühlvolle genommen. Wie verhalten sich die beiden Seelenerscheinungen zu einander?

Wir überlegen uns das am besten im Hinblick auf einige konkrete Fälle, indem wir etwa an das von Begeisterung ergriffene Volk von Rhodus und daneben an die freudig erregten Weisen aus dem Morgenlande denken, welchen die Kunde von der Geburt des Heilands ward. Auch bei den letzteren gewahren wir eine gehobene Stimmung, eine Steigerung ihres psychischen Lebens; aber wir bemerken nichts von jener fieberhaften Aufregung und dem exaltirten Wesen der Rhodiser. Ihr Gemüt ist ruhig geblieben, und so bleibt auch ihr Handeln besonnen. Sie erkundigen sich in Jerusalem nach dem neugeborenen Könige der Juden und gehen dann hin nach Bethlehem, um sich von der Wahrheit der ihnen gewordenen Botschaft zu überzeugen. Rückwärts aber ziehen sie, damit Herodes nichts über das Kind erfahre, auf einem anderen Wege wieder in ihr Land. So bleibt also der Mensch auch beim tiefen Gefühl innerlich und äusserlich ruhig, und die besonnene Überlegung wird nicht im mindesten alterirt, während der vom Affekt Ergriffene seine Ruhe verliert und damit zugleich der vernünftigen Überlegung unfähig wird*)

(C.) Das Ergebnis unserer Betrachtungen ist nunmehr folgendes:

1. Die Affekte sind durch überraschende Eindrücke bewirkte (a) Störungen der Gemütsruhe (b), durch welche der Organismus in Mitleidenschaft gezogen (c) und in der Regel die besonnene Überlegung aufgehoben wird (d). Beispiel: Belsazar und das Volk von Rhodus.

2. Es gibt zwei Arten von Affekten: a) Affekte der Gemütsüberfülle, z. B. Freude, Zorn, Begeisterung. Beispiele: Joseph, Maria Stuart, Einwohner von Rhodus. b) Affekte der Gemütsleere, z. B. Furcht, Schreck, Verzweiflung. Beispiele: Knabe im „Erlkönig", Eli, Judas.

3. Der Affekt unterscheidet sich vom Gefühl dadurch, dass bei dem ersteren eine Störung der inneren und äusseren Ruhe, sowie eine Aufhebung des besonnenen Überlegens stattfindet, wovon bei dem letzteren nichts zu finden ist. Beispiel: Die Einwohner von Rhodus und die Weisen aus den Morgenlande.

(D.) Es folgen nun die methodischen Übungen.

Zuerst lassen wir noch einige Beispiele aus der Geschichte oder

---

*) Herbart, WW. VI, 100 ff. „Bei den Gefühlen kommt es nicht darauf an, wie viele und wie weit gehemmte Vorstellungen im Bewusstsein vorhanden sind, sondern auf die Art und Weise, wie unsere Vorstellungen sich im Bewusstsein befinden. Hingegen bei den Affekten handelt es sich gerade darum, ob mehr oder weniger Vorstellungen wach seien als mit ihrem Gleichgewichte bestehen kann. Folglich ist es unrichtig, dass die Affekte gesteigerte Gefühle seien; ... sondern es sind verschiedenartige, wiewohl sehr häufig und mannigfaltig verbundene Bestimmungen der Seelenzustände." ... „Wie sehr Unrecht tut man doch gerade den edelsten Gefühlen, indem man sie zu einem, noch obendrein unbestimmbaren Mittelmass verurteilt, auf dass sie nicht in Affekt übergehen!"

Poesie für die beiden Arten der Affekte aufsuchen. (Begeisterung des Volkes Israel am Palmsonntag. Matth. 21. Verzweiflung Jacobs beim Verlust Josephs. Reue des Petrus. Zorn des Königs in „Sängers Fluch". Freude der Frau Till im „Grossen Loos".)

Zweitens lassen wir folgende Aussprüche erklären: 1. Affekte machen das Gefühl platt.*) 2. Nötigt einen, der im Zorn zu euch ins Zimmer tritt, um euch in heftiger Entrüstung harte Worte zu sagen, höflich, sich zu setzen.**) (Rückwirkung des körperlichen Zustandes auf die Gemütslage.)***) 3. Die Bildung wirkt der Entstehung der Affekte entgegen. (Je inniger die Vorstellungen verschmelzen, und je mehr Reihen und Reihengewebe in der Seele ausgebildet werden, was durch die Bildung geschieht, desto schwerer werden natürlich plötzliche Störungen des Gleichgewichts der Vorstellungen. Wo dagegen viele kurze Vorstellungsreihen sich vorfinden, wo viele unzusammenhängende geistige Elemente vorhanden sind, wie das in der Seele eines rohen oder encyklopädistisch gebildeten Menschen der Fall ist, da werden Schwankungen und Erschütterungen der Vorstellungen, Exaltationen und lärmendes Auftreten nichts Seltenes sein).

Drittens sollen einige Fragen auf Grund der Betrachtungen über den Affekt beantwortet werden.

1. Wann schlägt das Gefühl um in den Affekt? (Wenn eine Verletzung des Gefühls durch irgend einen störenden Eingriff von aussen eintritt. So wird Moses in seinem Rechtsgefühl verletzt, als er sieht, dass ein Egypter einen seiner ebräischen Brüder schlägt, und das Gefühl schlägt um in den Affekt des Zornes über das geschehene Unrecht.)

2. Was ist von den Affekten im Unterrichte und bei der Erziehung zu halten? (Der Unterricht kann zuweilen Affekte hervorrufen, so den Schmerz bei Schilderung ergreifender Szenen in der Geschichte. Und ebenso können durch Strafen, welche Regierung oder Zucht anwenden, Gemütserregungen im Kinde entstehen, so der Schmerz, die Scham. Aber es liegt nach dem oben Gefundenen auf der Hand, dass Lehrer und Erzieher nicht darauf hinwirken werden, dass Affekte entstehen; denn es sollen gefühlvolle Menschen gebildet werden — aber der Affekt wirkt gerade der Entstehung von feineren und tieferen Gefühlen entgegen. Und die besonnene Überlegung muss immer tätig sein bei einer wahren, zur Selbständigkeit des Charakters hinführenden Erziehung — aber der Affekt hebt jene auf.) †)

---

*) Herbart, WW. V, 76. „Weit entfernt, dass Affekte selbst Gefühle wären, machen sie vielmehr das Gefühl platt. Der Sittenlehrer und der Künstler haben gar sehr Ursache, sich vor der Plattheit zu hüten, welche entsteht, wenn der Mensch vor lauter Affekt am Ende nicht mehr weiss, worüber er eigentlich weint oder lacht."

**) Kant, Anthropologie. S. 217.

***) Herbart, WW. V, 77. „Jede allmälige Aufregung eines Systems durch ein anderes wirkt dergestalt zurück, dass von Seiten des aufgeregten die Unruhe in dem aufregenden verlängert wird."

†) Herbart, WW. X, 12. Lehrer, die nicht durch den Unterricht zu erziehen verstehen, „bemächtigen sich der Empfindungen des Zöglings; an diesem Bande halten sie ihn und erschüttern unaufhörlich das jugendliche Gemüt dergestalt, dass es seiner selbst nicht inne wird. Wie kann sich nun ein Charakter bilden?"

3. Warum soll der Lehrer (nach Ziller*)) Verhöre sitzend abhalten? (Damit die körperliche Ruhe besänftigend wirkt auch auf die innere Verfassung und die Erregung des Gemüts nicht zu unbesonnener Tat verleitet.)**).

III.

Von den Seelenzuständen, welche dem Begehrungsleben angehören, betrachten wir:

Die Leidenschaften.

Diese sind uns in den Gestalten der Geschichte und der Dichtung oftmals schon entgegengetreten. Vor allem in Kriemhilde, der Heldin des Nibelungenliedes.

(A, I.) Nach dem Tode Sigfrids hat Kriemhilde nur noch einen Wunsch und ein Streben: den geliebten Mann zu rächen. Alles, was ihr sonst lieb und teuer war, gibt sie auf, um nur diesem einen Gedanken ihr Herz zu weihen. So vergisst sie ihres Kindes, sie verlässt die teure Mutter und löst leichten Herzens die festen Bande der Verwandtschaft. Und von nun an ist alles, was sie denkt und tut, allein darauf gerichtet, ihre Rachsucht zu befriedigen. Um deswillen zieht sie in das Hunnenland, um deswillen ladet sie ihre Brüder auf die Etzelnburg und jubelt laut auf, als die Boten Etzels ihr das Gelingen der Sendung verkünden. Ja, Kriemhild giebt sich selber auf, ihr ganzes Wesen wird ein anderes. Aus der einst so anmutigen, treuen und liebenden Jungfrau wird ein grausames und blutgieriges Weib, welches kein Erbarmen empfindet beim Tode ihrer Brüder und den grimmen Hagen mit eigener Hand tötet.

(A, II.) Fassen wir die Züge übersichtlich zusammen, welche den Gemütszustand Kriemhildes charakterisiren, so finden wir: Ein Streben beherrscht ihre Seele: Rache zu nehmen (a); diesem Streben werden alle anderen Neigungen, Gedanken und Interessen des Gemütes unterworfen (b); die Herrschaft der Menschlichkeit und des besseren Ich ist geschwunden (c). So ist sie ergriffen von der Leidenschaft der Rachsucht.

(B.) Die Reihe der Leidenschaften ist nun eine überaus lange, und wir betrachten aus der grossen Zahl derselben zunächst noch einige, damit uns ihr Wesen um so klarer wird.

Welche Leidenschaft bewegte die Seele Pausanias, des Spartaners? Cornelius Nepos erzählt uns von ihm, dass er durch den Sieg bei Platäa übermütig geworden, fortan unablässig und um jeden Preis nach hohen Dingen, nach Ruhm und Herrschaft strebte. So liess er auf den goldenen Dreifuss, welcher dem Apollo zu Delphi aus der Beute von

*) Allgemeine Pägagogik. S. 287.

**) Herbart, WW. V, 94. „Der Organismus verstärkt die Affekte durch einen Nachklang oder dämpft ihre Ausbrüche durch seine Unbeweglichkeit."

Platäa gewidmet worden war, die stolzen Worte schreiben, dass unter seiner Führung die Barbaren geschlagen worden seien, und dass er um deswillen dem Apollo das Geschenk dargebracht habe. So schickte er dem Xerxes die in Byzanz gefangenen persischen Grossen heimlich zurück und versprach ihm, ganz Griechenland unter die persische Herrschaft zu bringen, wenn der König ihm seine Tochter zur Frau gäbe. So verliess er die vaterländischen Sitten und Gebräuche und lebte seinen Landsleuten zum Aergernis wie ein persischer Satrap und entfremdete hierdurch die Gemüter der Griechen dem spartanischen Staat. Ja selbst nachdem er des Vaterlandsverrats angeklagt worden war und nur wegen mangelnder Beweise freigesprochen wurde, setzte er die Verbindung mit Xerxes fort, — bis ihn endlich das Verderben ereilte.

So lebte auch in seiner Seele nur ein Streben: das Streben zu herrschen. Dieses war übermächtig geworden und hatte sich nach und nach alle anderen Regungen und Kräfte des Geistes unterworfen. Die mahnenden Stimmen des Schicksals und des Gewissens blieben infolge dessen ungehört, und Pausanias, der König von Sparta, vergass sich so weit, dass er sein Vaterland verriet, das sonst die erste Stelle einnahm in der Seele eines jeden Bürgers von Sparta. Er war besessen von der Leidenschaft der Herrschsucht.

In Romeo überschreitet die Liebe ihr Mass, sie lässt alle anderen Rücksichten ausser Acht und wirft sich auf zum ausschliesslichen Interesse. Romeo wird völlig taub für „der Trübsal süsse Milch, Philosophie“, d. h. für Vernunftgründe, er überhört Bruder Lorenzo's weise Warnung: „So wilde Freude nimmt ein wildes Ende“, und so ereilt ihn nur allzu bald der „Liebeswürger Tod“.*)

Othello wird beherrscht von der Leidenschaft der Eifersucht. Vertrauen und Glaube verschwinden in seiner Seele. Er verleiht den törichsten Einflüsterungen und Verdächtigungen sein Ohr. Vernunft und Menschlichkeit vermögen sich nicht mehr Geltung zu verschaffen, und er wird zum Mörder Desdemona's.**)

Auch der Jüngling in Schillers „verschleiertem Bilde zu Sais“ unterliegt einer Leidenschaft,***) des Wissens heissem Durste“†). „Stets riss ihn seine Forschbegierde weiter, ihm raubt des Wissens brennende Begier den Schlaf.“ Er will die ganze, volle Wahrheit haben, die Wahrheit, wie sie nur die Gottheit hat. Er will sie nicht mühsam suchen und erringen, in einem Sprunge will er sie erreichen. Er will sie besitzen um jeden Preis, selbst das Gewissen ist ihm dafür feil. Er will die Wahrheit schauen. Doch „weh dem, der zu der Wahrheit geht

*) Nahlowsky, Das Gefühlsleben, S. 233.

**) Herbart, WW. V, 105. „Liebe, Hass, Eifersucht gehen häufig in Wahnsinn über, . . . und die Herrschsucht erobert sich oft genug ihren Tron im Irrenhause.“

***) Erläuterungen zum Jahrb. f. wissenschftl. Päd. 1877, S. 50 ff.

†) Herbart, WW. V, 107. „Die moralischen und religiösen Vorstellungen und die sämtlichen ihnen verwandten wissenschaftlichen Gedanken und Lehren können Gegenstände eines leidenschaftlichen Strebens werden. Nichts ist so heilig, dass es nicht ein menschliches Gemüt auf eine heillose Weise sollte erhitzen können.“

durch Schuld. Sie wird ihm nimmermehr erfreulich sein". Den Jüngling „riss ein tiefer Gram zum frühen Grabe".

So werden auch der Spieler und der Säufer beherrscht von einer immer dauernden Begierde: ihrer Lust zu fröhnen. Sie vergessen hierüber Weib und Kind, Amt und Pflicht, Ehre und guten Namen; denn sie haben die Gewalt über sich selbst verloren und sind zu Knechten ihres bösen Dämons geworden. Ohne Rettung verfallen sie so ihrem Verhängnis.

Aus den angeführten Fällen ergibt sich uns nun, welche Seelenerscheinungen wir mit dem gemeinschaftlichen Namen „Leidenschaft" bezeichnen. Es sind diejenigen, bei denen uns ein andauerndes Streben entgegentritt, welches die ganze Seele beherrscht, welches demgemäss sich alle anderen Interessen und Gemütsregungen unterwirft und infolge dessen auch die Herrschaft der Vernunft aufhebt. „Die Leidenschaften," sagt Herbart,*) „sind die Stämme, aus denen ein heftiges Begehren, sich gleichartig wiederholend, hervorwächst."

Ihre Entstehung aber ist eine verschiedene, und nach derselben können wir sie gruppenweise ordnen. Die einen beruhen auf physischen Trieben, wie die Trunksucht, die Wollust; die anderen auf psychischen, wie die Rachsucht, die Herrschsucht; eine dritte Gruppe geht aus beiden hervor, wie die Leidenschaft der Liebe in ihren mannigfachen Modifikationen.**)

Noch deutlicher wird uns das Wesen der Leidenschaft werden, wenn wir teilweis verwandte Seelenzustände daneben stellen.

Betrachten wir zunächst neben einander die Leidenschaft und den Affekt, etwa im Hinblick auf Kriemhilde und Moses, der vom Sinai herabsteigend im Grimm über die Abgötterei des Volkes die Gesetzestafeln zerbricht und 3000 Israeliten hinschlachten lässt (2. Mos. 32). Es zeigt sich, bei beiden Seelenzuständen ist die Gemütsruhe gestört und die freie Selbstbestimmung alterirt. Aber während das beim Affekt nur momentan der Fall ist, wird dieser Zustand bei der Leidenschaft ein dauernder, und während der Mensch im Affekt unbesonnen handelt, überlegt der von der Leidenschaft Ergriffene, wie er sein Begehren am besten befriedigen kann. Während ferner die Störung der Gemütsruhe beim Affekt gleichsam stossweise erfolgt und sich mehr auf die Oberfläche, die heftig erregt wird, beschränkt, gleicht die Leidenschaft einem Strom, der stetigen Laufes immer tiefer sich wühlt, so dass man seine Wasser zuletzt kaum noch in andere Bahnen zu lenken vermag. Damit hängt es auch zusammen, dass der Affekt immer zugleich den Körper ergreift und in Mitleidenschaft zieht, während die Leidenschaft sich oft verbirgt unter der Maske äusserer Ruhe und Gelassenheit. Endlich ist zu beachten,

*) Herbart, WW. VI, 110.

**) Vgl. Herbart, a. a. O. 103. „Fassen wir auf der einen Seite die Leidenschaften für sinnliche Genüsse . . . zusammen, auf der anderen die Rachsucht, Eifersucht, Ruhmsucht und ihresgleichen: so fällt leicht der Unterschied in das Auge, dass jene in etwas Aeusseres versinken, diese das eigne Selbst hervorheben und dagegen das Aeussere herabdrücken. Daneben findet sich alsdann eine dritte Klasse, die beiderlei Kennzeichen vermengt."

dass der Affekt durch Verletzung des Gefühls entsteht, während die Leidenschaft aus der Begierde hervorwächst.

Weiter müssen wir mit einander vergleichen die Leidenschaft und die Begierde. Wir beziehen uns dabei auf Pausanias und den Jüngling im „Kampfe mit dem Drachen". Dem letzteren stehen die tapferen Helden vor Augen, „von denen uns die Lieder melden", die um ihrer kühnen Taten willen zu den Göttern erhoben worden sind. Ihr Ruhm lässt ihn nicht schlafen, und er wünscht wie sie ein kühnes Abenteuer zu bestehen und das geplagte Land von dem Drachen zu befreien. Aber nachdem ihm das schwere Werk gelungen ist und er ruhmbedeckt und vom Volke wie ein Gott geehrt zurückkehrt, vermag er es, auf allen Ruhm zu verzichten, ja selbst die ihm für seine Tat auferlegte Strafe geduldig zu ertragen. Wir sehen, die Begierde kann noch beherrscht werden, ihre Obmacht ist vorübergehend.

Anders war es bei Pausanias. Selbst zu der Zeit, wo schon der allgemeine Verdacht des Vaterlandsverrats auf ihm ruhte, und wo ihm sein Verhalten Gefangenschaft und Anklage auf den Tod gebracht hatte, war er nicht genug Herr seiner selbst, als dass er auf sein frevles Spiel hätte verzichten können. Wie blind und taub rannte er seinem Verderben in die Hände. Die Leidenschaft kann also nicht mehr so leicht bezwungen werden, oft richtet sie ihre Herrschaft in der Seele, die ihr verfallen ist, auf für alle Zeit. *)

(C.) Nun kommen wir dazu, das Ergebnis unserer Betrachtung im Zusammenhange darzulegen. Den Gang der Darstellung, welche den gesammten vorher behandelten Stoff noch einmal durchläuft, nur in umgekehrter Ordnung: vom Allgemeinen ausgehend, zum Konkreten herabsteigend, wollen wir in folgender Skizze andeuten.

1. Die Leidenschaft besteht in der Disposition des Gemüts zu einem bestimmten Begehren, das nach und nach die ganze Seele beherrscht, alle übrigen Interessen und Neigungen sich unterwirft und dem Menschen die Fähigkeit, sich nach Motiven zu bestimmen, raubt. **) Beispiele: Kriemhilde und Pausanias.

2. Mit Bezug auf ihren Ursprung unterscheidet man a) sinnliche Leidenschaften, wie Trunksucht, Wollust; b) geistige Leidenschaften, wie Habsucht, Herrschsucht; c) gemischte Leidenschaften, wie die Liebe. Beispiele: Der Säufer, Pausanias, Romeo.

3. Die Leidenschaft ist nicht zu verwechseln mit Affekt und Begierde. Beispiele: Kriemhilde und Moses. Pausanias und der Jüngling im „Kampfe mit dem Drachen".

---

*) Herbart, VI, 111. „Hat sich früherhin die gesunde Üeberlegung ausgebildet, so ist so lange noch Hilfe gegen die Leidenschaft, wie lange sie nicht durch ihre Regungen bis zum eigentlichen Affekt aufsteigt, in welchem, weil die Vorstellungen aus dem Gleichgewicht kamen, auch der Leib — die Nerven und das Blut — in eine Aufregung geraten, die nicht sogleich vorübergeht, sondern gegen den Lauf der Vorstellungen hemmend zurückwirkt. Kommt es erst dahin: so gleicht der Anfall der Leidenschaft mehr oder weniger dem Traum und dem Wahnsinn; das Übel lässt zwar nach, aber nur um künftig desto furchtbarer wiederzukehren."

**) Herbart, a. a. O. S. 103.

(D.) Zum Schlusse gelangen wir dazu, das Denken in den eingeschlagenen Bahnen weiter zu leiten.

So erhalten die Schüler die Hausaufgabe, für die drei Arten der Leidenschaften noch andere Beispiele aus Erfahrung, Geschichte und Poesie aufzusuchen. (Judas. Macbeth. Napoleon. Absalom).

Es werden weiter die Aussprüche erklärt: „Die Leidenschaft ist blind und scharfsichtig zugleich". — „Die Leidenschaften sind die grössten Sophisten für die Erkenntnis und die grössten Tyrannen für den Willen". — „Wer Sünde tut, der ist der Sünde Knecht" (Joh. 8, 34). — „Mit sehenden Augen sehen sie nicht, und mit hörenden Ohren hören sie nicht" (Matth. 13, 13).

Es wird weiter die Frage beantwortet: Inwiefern ist die Leidenschaft der Sittlichkeit gefährlich? (Sie kann jeden Augenblick mit dem Gewissen des Menschen collidiren, und das letztere zieht dann immer den Kürzeren.)

Und ebenso die anderen Fragen: Wie kann man verhüten, dass Leidenschaften in der Seele entstehen? (Goethe: „Zittre vor dem ersten Schritte, mit ihm sind auch die andren Tritte zu einem nahen Fall getan." — „Principiis obsta! Sero medicina paratur, cum mala per longas convaluere moras" — 1. Mos. 4, 7.*)

Was kann insbesondere die Schule tun, damit die Seele nicht zum Schauplatz sich tummelnder Leidenschaft werde? (Der Unterricht muss die Seele erfüllen mit einem Reichtum edler Gedanken und Bestrebungen; denn „grosse Interessen heilen die Kleinlichkeit der Leidenschaften". Die Erziehung muss ferner alles tun, um die Phantasie rein zu erhalten; denn die Begierde wird gar leicht zur Leidenschaft durch die Vorspiegelung künftiger überschwänglicher Genüsse.)**)

Endlich sollen die treffenden Bemerkungen Kant's über Leidenschaft und Affekt verglichen werden: „Der Affekt wirkt wie ein Wasser, was den Damm durchbricht, die Leidenschaft wie ein Strom, der sich in seinem Bette immer tiefer eingräbt" . . . „Affekte sind ehrlich und offen, Leidenschaften dagegen hinterlistig und versteckt" . . . „Affekt ist wie ein Rausch, der sich ausschläft, Leidenschaft als ein Wahnsinn anzusehen, der über einer Vorstellung brütet, die sich immer tiefer einnistet.*)

Schluss.

Wir haben nur einige Proben unseres psychologischen Unterrichts gegeben, aber an diesen wird sich der Geist des Ganzen erkennen und beurteilen lassen. Und es ergibt sich somit schon von dem Dargebotenen aus ein Ausblick auf die Resultate, welche eine derartige Einführung in

*) Herbart, a. a. O. S. 112.
**) Herbart, a. a. O. S. 111.
***) Anthropologie. S. 218—1a.

das Ganze der Psychologie, oder doch wenigstens in die Hauptgebiete des Seelenlebens, erzeugen wird.

Zuerst werden die Gesetze und Formen des Geisteslebens, welche die Psychologie uns kennen lehrt, nicht blose Schemata und leere Schattengestalten bleiben, als welche sie denen erscheinen müssen, welchen die Psychologie nur in der Gestalt irgend eines Auszuges oder Leitfadens nahe gebracht wird. Ein lebensvoller Hintergrund von konkreten Gestalten, von bekannten und vertrauten Personen der Geschichte und Poesie wird ihnen vielmehr Fleisch und Blut, Farbe und Gestalt verleihen, und sie werden begriffen werden als das was sie sein sollen, als der Ausdruck der bleibenden und gleichmässigen Züge in dem unendlich vielgestaltigen und unermesslich reichen Geistesleben des Menschen. Und so wird sich dem Jüngling eine ganz neue Welt auftun, wenn er nach dem Studium der Psychologie wiederum die Gebiete der Geschichte und Literatur durchwandert oder Umschau hält im Leben und das Tun und Treiben der Menschen um sich her betrachtet. In der Geschichte der Völker wie in der Entwickelung des Einzelnen wird sich ihm das Walten ewiger Gesetze offenbaren, die wie in der Natur so auch auf geistigem Gebiete bestehen; und in den Werken unserer Dichter wird ihm jene hohe und lebensvolle Schönheit aufgehen, welche geschaffen wird durch die wahre Zeichnung menschlicher Herzen und Charaktere. Er wird zugleich die Dichter und Geschichtsschreiber verehren lernen als die grossen Kenner und Kündiger des menschlichen Herzens und das Studium ihrer Werke in die engste Beziehung setzen zu seinen Berufsstudien als Lehrer und Erzieher.

Mit geschärftem Blicke wird unser Zögling aber auch in seine eigene Seele schauen, er wird an Selbsterkenntnis reicher werden. Die menschliche Seele ist ihm erschienen als Tummelplatz wilder Begierden und Leidenschaften, er hat sie auch geschaut als den Boden, auf dem sich tiefe Gefühle, edle Interessen und ein starker Wille entwickeln. Er kennt die Genesis der ersteren, er ist auch mit den Bedingungen zur Entstehung der letzteren vertraut. Zugleich haben die einen seinen Beifall hervorgerufen, die anderen sein Misfallen erregt. So vermag er sein eigenes Innere nicht mehr gleichgiltig zu betrachten, es ergehen Forderungen an ihn selbst inbezug auf die Ausbildung seines Geisteslebens. Er soll sich hüten, so mahnen die einen Stimmen seines Innern, Mächte in seiner Seele entstehen zu lassen, die später ihn tyrannisiren und ihm die freie Selbstüberlegung und Selbstentscheidung rauben. Er soll dafür sorgen, so rufen die anderen, dass ein wolgeordnetes, reiches und energisches Geistesleben in seiner Seele entsteht. Und so vermag er in der Zeit, da die Seele noch bildsam ist, an sich selbst zu arbeiten, um durch eine rechte Einrichtung seiner Studien und fortgesetzte Selbstbeherrschung die Kraft und Ordnuug seines Seelenlebens zu erhöhen, auf dass er einst in seinem Berufe eine bedeutungsvolle Wirksamkeit erziele.

Unser Schüler wird weiter verstehen lernen, was es heisst: Die Psychologie sei eine Hilfswissenschaft der Pädagogik.

Er wird das unermüdliche Streben und das unablässige Suchen eines Pestalozzi nach der psychologischen Methode begreifen, und mit Verehrung wird er zu ihm, dem ahnungsvollen Propheten, dem Vorboten

einer neuen Zeit, aufblicken; mit Freude und Wehmut zugleich wird er sich vertiefen in die Lebensgeschichte und in die pädagogischen Weissagungen des grossen Schweizers.

Und ebenso wird er die Bedeutung Herbart's, des Begründers einer wissenschaftlichen Psychologie, des Pädagogen unter den Philosophen, ahnen; die Bedeutung jenes Mannes, der eine neue Zeit eingeleitet hat in der Geschichte der Erziehung, dessen Arbeit auf pädagogischem Gebiet erst die gegenwärtigen Geschlechter nach ihrem wahren Werte zu schätzen und in ihrem ganzen Umfange zu verwerten beginnen.

Er wird sich erheben zu einer höheren Betrachtung und Schätzung seines Berufes. Es werden ihm nicht mehr einzelne Handgriffe und praktische Regeln, die für teures Geld noch gegenwärtig verkauft werden, genügen, sondern er wird die Kenntnis des menschlichen Herzens zu seinem Studium machen, er wird den Wegen nachgehen, welche die Entwickelung des kindlichen Geistes einschlägt und die Erziehungsstoffe so zu gestalten und darzubieten suchen, wie es den Gesetzen der Seele entspricht. Als ein wahrer Jünger Pestalozzi's wird er das Tun der hohen Natur nachzuahmen streben und verstehen, was der Meister will, wenn er als den Weg der Erkenntnis bezeichnet, sich von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu erheben.

Er wird es verschmähen, ein bloser Pfuscher zu bleiben in seinem Berufe, welcher sich bei seinem Unterrichte verlässt auf sein angeborenes Geschick und die Eingebungen des Augenblicks, und dessen wahrer Meinung zufolge eine besondere pädagogische Ausbildung höchst überflüssig ist. Und er wird in der üblichen Lehrweise, bei welcher der Lehrer sich erniedrigt zum blosen Berichterstatter über den Inhalt eines Leitfadens oder im günstigen Falle eines wissenschaftlichen Werkes, und bei welcher er als nichts anderes erscheint als die „Fortsetzung seines Buches“ *), nur ein Zeichen der niedrigen Entwicklungsstufe erblicken, auf der sich zur Zeit die praktische Pädagogik noch befindet. Um so mehr wird er es für seine Pflicht halten, alle Erziehungsstoffe nach den psychologischen Gesetzen, wie die Lehren von der Entwickelung der Erkenntnis, von der Apperception, von der Reihenbildung, von der Entstehung des Interesses etc. sie uns an die Hand geben, zu bearbeiten, indem er mit Ziller, „dem grössten Methodiker der Gegenwart“, in der Strenge der Methodik das wichtigste Erziehungsmittel erblickt.

Solche Früchte erhoffen wir für den angehenden Lehrer von dem rechten Studium der Psychologie. Es wird die Zeit kommen, wo man sie als Ergebnisse der Lehrerbildung fordern und aller Orten suchen wird.

*) Vogt, Die Ursachen der Ueberbürdung (Jahrb. f. w. Päd. XII, S. 107.).

II. Mitteilungen.

I. Bemerkungen zum Zeichenunterricht.

In Nr. 4 der pädagogischen Blätter, herausgegeben von Dr. Kehr in Halberstadt, findet sich ein Artikel über den Zeichenunterricht in der Volks- und gewerblichen Fortbildungsschule, welcher in ausgezeichneter Weise dazu geeignet ist, über die herrschenden Strömungen auf dem Gebiet des Zeichenunterrichtes in der Gegenwart zu orientiren. Der Verfasser dieses Artikels referirt über die Verhandlungen der neunten Versammlung des Hannoverschen Provinzial-Lehrervereins, welcher im vorigen Jahre zu Osnabrück tagte und die Behandlung des Zeichenunterrichts vornahm. Aber es ist nicht ein bloses Referat, was uns hier vorliegt. Der Referent hält mit seiner eigenen Meinung nicht zurück. Die streitigen Punkte werden klar und bestimmt hervorgehoben, so dass uns die Arbeit zugleich ein ziemlich vollständiges Bild der jetzt herrschenden Ansichten, Gegensätze und Übereinstimmungen wenigstens für den Norden unseres Vaterlandes gibt. Für mich war der Artikel besonders interessant. Vor nicht langer Zeit sprach ich die Hoffnung aus, dass aus dem Chaos widersprechender Meinungen, Ansichten und Vorschlägen nach und nach eine Klärung eintreten werde, eine Feststellung bestimmter, unumstösslicher Grundsätze, wie wir sie auf den anderen Gebieten bereits seit langer Zeit besitzen. Auf dem Gebiet des Zeichenunterrichts ist freilich diese Klärung mit ganz besonderen Schwierigkeiten verknüpft. Die Pädagogen sind zu wenig Künstler, die Künstler aber zu wenig Pädagogen. So entstand denn auf dem Gebiet des Zeichenunterrichts eines der unerquicklichsten Schauspiele: Man stritt und stritt, aber die Verwirrung stieg. Dabei wurde unser Vaterland von einer Masse Zeichenliteratur und Vorlageblättern geradezu überschwemmt. Letztere waren oft so furchtbar, dass man die Geduld des Papiers nicht genug bewundern kann.

In Beidem scheint bereits eine Besserung eingetreten zu sein. So haarsträubendes, himmelschreiendes Zeug, wie es noch vor fünf Jahren produzirt wurde, wagt sich doch nicht mehr ans Tageslicht. Und aus dem Chaos der streitenden Meinungen bilden sich einzelne Parteien, die wiederum in grössere Gruppen zusammen treten. Es unterliegt keinem Zweifel mehr, dass die Methoden-Landkarte unseres Reiches entschieden auch in Hinsicht des Zeichenunterrichts einfacher und klarer wird. Wir können diese Zentralisation, die sich von innen heraus anbahnt, nur willkommen heissen. Als erste Errungenschaft verzeichnen wir den Satz: „Über eine Zeichenmethode, welche das Zeichnen nach der Natur nicht wenigstens erstrebt, ist nicht mehr zu diskutiren“. Die Bildchenfabrikation in unseren Schulen muss aufhören, so sehr auch eitle Zeichenlehrer und eitle Mütter das bedauern mögen. Denn es hat alles das keinen Wert, weder für das Auge, noch für den Geschmack. Unter allen sogenannten „Methoden“ aber stellt sich die Stuhlmann'sche oder die Hamburger Methode am energischsten dieser Bildchenfabrikation ent-

gegen, sie steuert am sichersten auf das oben gestellte Ziel los. Und dass sie es auch erreiche, dass sie auch in der Volksschule grosse Erfolge damit erziele, beweisen viele Urteile, und zwar Urteile sachverständiger Leute. Mit Freuden begrüssen wir die Nachricht, dass der Stuhlmann'sche Gang in den preussischen Schulen eingeführt werden soll.

Zwar hat derselbe noch viele Gegner. Auch auf der oben erwähnten Versammlung wurde er heftig angegriffen. Wie es uns scheint — ohne Glück, ohne Erfolg, trotzdem die Mehrzahl der Lehrer dem Angreifenden Beifall zurief. Mögen dem Hamburger Zeichengang auch mancherlei Schwächen anhaften, so sind dieselben doch den grossen Vorzügen gegenüber verschwindend. Möge man denselben erst in ruhiger Arbeit oft und nach allen Seiten hin prüfen; dann können Verbesserungsvorschläge hervortreten. Für jetzt nehmen wir diesen Gang, wie er ist, und lassen uns nicht durch unmotivirte Angriffe abschrecken.

Unter diese rechne ich vor Allem die Forderung, man solle erst mit dem 3. oder 4. Schuljahre den Zeichenunterricht beginnen. Hierüber hat jedoch der Pädagog und nicht der Zeichenlehrer zu entscheiden. Und wenn die Kinder in den ersten drei Schuljahren gar nichts für den späteren Zeichenunterricht lernen würden — was aber entschieden falsch ist — so würden wir doch von Anfang an zeichnen, und zwar im engsten Anschluss an den Sachunterricht, auf die Schiefertafel ins Netz. Vom dritten Schuljahr an gehen wir zur Stigmographie über, um von hier mit allmäliger Erweiterung der Punkte im 4. oder 5. Schuljahr zum Freihandzeichnen zu gelangen. Wir geben gern zu, dass der Stuhlmann'sche Gang auf diesen ersten beiden Stufen sehr der Verbesserung bedarf. Das Netzzeichnen muss vor Allem in den Dienst des Sachunterrichts treten, die Stigmographie darf nur Flachornamente bringen, die sich mit Leichtigkeit dem Punktsystem einordnen. Eine wesentliche Verbesserung dieser beiden ersten Stufen des Zeichenunterrichts liegt in den Arbeiten des Herrn Direktor Bauer in Eisenach vor.

Über die zweite Stufe, dem Zeichnen nach Wandtafeln, herrscht keine wesentliche Verschiedenheit. Dagegen machen sich heftige Angriffe gegen die dritte Stufe, gegen das Körperzeichnen, geltend. Man sagt, es trete hier der Einzelunterricht ein und das dürfe nicht geschehen. Man müsse auch hier Massenunterricht treiben. Das sei ganz gut möglich, wenn die Schüler nach einem grossen Modell zeichneten. Dieser Angriff wirkt immer komisch auf mich ein. Weil alle Schüler nach einem Modell zeichnen, so soll das Massenunterricht sein! Es ist aber das gerade Gegenteil, da jeder Schüler bekanntlich eine andere Ansicht zeichnet, als sein Nebenmann, wobei es übrigens passiren kann, dass der schwächste Schüler die schwierigste Aufgabe erhält. Vielmehr ist gerade bei Stuhlmann Massenunterricht vorhanden, da jeder Schüler dasselbe Modell und zwar in derselben Ansicht wie sein Nebenmann zeichnet. Darin lag ja der eminente Fortschritt über Peter Schmid und Dupuis hinaus! Dass man aber überhaupt in einer vollen Klasse nicht alle Schüler gleichmässig fördern kann, dass vielmehr ein Abteilungsunterricht eintreten muss, man mag zeichnen, wonach man will, braucht nicht erst bewiesen zu werden. Das Schlagwort „Massenunter-

richt“, das für die unteren Stufen volle Berechtigung hat, möge für die oberen Stufen nicht allzuviel Unheil anrichten! Es ist jetzt sehr beliebt, aber leider nicht überall recht verstanden.

Was nun den Streit über die Draht- und über die Vollmodelle betrifft, über die Frage, wie weit bei dem Körperzeichnen perspektivische Gesetze entwickelt werden sollen, so möge man hier doch auch den Pädagogen reden lassen. Gemäss dem Aufbau unserer Unterrichtsmethodik nach fünf formalen Stufen wird auf der ersten Stufe das Drahtmodell angewendet zur Vorbereitung für die Aufgabe, die auf der zweiten formalen Stufe von dem Schüler nach dem Vollmodell gezeichnet wird. Auf der dritten Stufe stellt der Lehrer mit den Schülern eine Vergleichung zwischen Vollmodell und Drahtmodell an, um von da aus zur Abstraktion des Gesetzmässigen, zum perspektivischen Satz vorzuschreiten. Auf der fünften formalen Stufe werden Aufgaben gestellt, durch deren Lösung der Schüler beweisen muss, dass er die Aufgabe und ihre Lösung vollständig begriffen. Er zeichnet z. B. die Aufgabe noch einmal aus dem Kopf; er weist das gefundene Gesetz an einem anderen Modell, an Gegenständen der Umgebung nach u. s. w.

All dies setzt aber einen äusserst gewandten und sicheren Lehrer voraus. Dieser Punkt ist vielleicht noch nicht gehörig ins Auge gefasst worden. Der Stuhlmann'sche Gang — gleichviel wie man denselben an die Kinder heranbringt — setzt einen tüchtigen und in der Perspektive durchaus sichern Lehrer voraus. So lange das Seminar nicht solche Lehrer ausbildet, so lange wird auch die Einführung seines Ganges mit mehr oder minder grossen Schwierigkeiten verknüpft sein. Es erscheint mir daher das Preisausschreiben des Vereins deutscher Zeichenlehrer über das Körperzeichnen in der Volksschule ganz vergeblich. Ein besserer Gang als der Stuhlmann'sche ist vorläufig nicht zu finden. Er ist das Ergebnis jahrelangen Strebens, eines Zusammenwirkens tüchtiger und strebsamer Männer. Wir wollen damit nicht sagen, dass Andere auf ihre Weise nicht auch ein verständiges Zeichnen in der Schule betreiben und das Ziel, welches für die Volksschule nirgends anders als im Körperzeichnen liegen kann, in erfolgreicher Weise erreichen könnten; wenn es sich aber darum handelt, zu den bestehenden, verschiedenen sogenannten Methoden Stellung zu nehmen, so dürfte die Hamburger ohne Zweifel den Vorzug verdienen, namentlich vor der Berliner. Denn was hier im Zeichnen bis in die neueste Zeit gesündigt worden ist, soll unglaublich sein. Am Schluss aber weisen wir nochmals auf den orientirenden Artikel in den Kehrschen Blättern hin, der uns Veranlassung zu diesen Auseinandersetzungen gegeben hat.

Nachschrift.

Im 10. Heft des Pädagogiums steht eine kurze Arbeit von Franz Dorn in Wien „zur Methodik des perspektivischen Freihandzeichnens in der Volksschule“. Dem Verfasser dieses Aufsatzes scheint das Werk von Stuhlmann in Hamburg gänzlich unbekannt zu sein. Wenigstens kündigt er als Hauptsache die Forderung an: jeder Schüler

solle einen eigenen Apparat von Modellen besitzen, die einzige Möglichkeit, dass viel und richtig gezeichnet werde, und dass man dadurch wieder perspektivisch richtig sehen lerne — diese Forderung ist längst schon in Hamburg bekannt und zur Ausführung gelangt. Herr Franz Dorn nennt Stuhlmann nicht. Er ist demnach auf eigenem Weg zu denselben Resultaten gelangt. Ehe Herr Dorn seinen neu erfundenen Apparat herausgibt, empfehlen wir ihm das Studium des Stuhlmann'schen Werkes.

Eisenach. W. Rein.

II. Präparation. Deutsch.

Sachliche und sprachliche Behandlung des Lesestücks „Der kluge Staar"

mit Kindern des vierten Schuljahres.

Ein durstiger Staar wollte aus einer Wasserflasche trinken. Da er mit seinem kurzen Schnabel das Wasser in derselben nicht erreichen konnte, so versuchte er, das dicke Glas zu zerhacken. Doch vergebens. Er stemmte sich gegen die Flasche, um sie umzuwerfen; aber dazu war er zu schwach. Da kam er auf den glücklichen Einfall, kleine Steinchen zusammen zu lesen und in die Flasche zu werfen. Dadurch stieg das Wasser endlich so hoch, dass er es erreichen und seinen Durst löschen konnte.

A. Sachliche Behandlung.

I. Ziel und Vorbesprechung.*) Wir haben kürzlich in der Naturkunde den Staar besprochen; heute wollen wir von demselben eine kleine lustige Geschichte lesen.

Wollt ihr mir nicht aber vorher erst noch einmal erzählen, was ihr von unserm guten Freunde in dem dunklen Röckchen wisst? Die Kinder berichten über seinen Körperbau, seine Grösse, über Farbe, Aufenthaltsort, Nahrung, Lebensweise. Was der eine Schüler vergisst, fügen die andern ergänzend hinzu. Was man nicht Alles von einem solchen Vogel erzählen kann!

Ists aber nicht bei den Vögeln gerade so, wie bei den Leuten, giebt's nicht auch unter ihnen dumme und gescheite oder kluge? Wer nennt einen dummen Vogel? Die Gans. So? wie denn? Sie kann nichts und versteht nichts. Sie kann nicht flink gehen, nicht ordentlich fliegen; ihre Stimme ist ein Schnattern. Sie kann nur den Gänsemarsch, und der ist zum Lachen.

*) Die Vorbesprechung darf nicht in ein steifes Abfragen ausarten, sondern muss die Form einer lebendigen anregenden Unterhaltung annehmen. Je besser diese in Fluss kömmt, desto zweckmässiger bereitet sie auf den Unterricht vor.

Es ging ein Gänschen über den Rhein
Und kam ein Gigak wieder heim!

Wisst ihr noch, was das heisst? Das Gänschen ging auf Reisen und sah viel in der Welt. Als es aber nach Haus kam, war es doch nichts weiter, als eine dumme Gans.

Wer kennt aber auch einen gescheiten, klugen Vogel? Die Schwalbe. Wie so? Sie versteht ein schönes Nest zu bauen. L. Ich glaube, ihr brächtet selbst kein solches zurecht. A. Und wie sie geschickt und schnell durch die Luft fliegen und die Mücken haschen kann! B. Den Herbst, wenn's anfängt kühl zu werden, versammeln sie sich auf dem Kirchturm und halten ordentlich Rat über ihre Reise; und am andern Morgen sind sie auf und davon. C. Ich kenn' auch noch einen recht klugen Vogel. Mein Onkel hat ihn in der Stube hängen; der hat das schöne Liedchen „Freue dich des Lebens" singen gelernt. L. Das ist gewis ein Dompfaff. Die Dompfaffen sind kluge Tiere. Aber denkt euch, ich habe auch schon einen Vogel gesehen, der sprechen konnte. E. Ja, mein Vater hat auch einen gesehen, der rief den Leuten zu, wenn sie in die Stube traten: „Guten Morgen, lieber Freund!"

Wie's nun mit unserm Freund Staar aussehen mag. Ob er zu den dummen oder klugen Vögeln gehört? Das werden wir aus unserer Geschichte lernen.

II. Darbietung. a) Das Lesestück in zwei Abschnitten gelesen und zwar zunächst ohne die Überschrift. Warum? 1. Abschnitt: „Ein durstiger Staar — zu schwach." 2. Abschnitt: „Da kam er — löschen konnte.

b) Nacherzählen. Nach dem Lesen eines jeden Abschnittes folgt eine erste zusammenhängende Wiedergabe des Inhalts von einem sich dazu meldenden Schüler, an welche sich nach Erfordernis eine Ergänzung und Berichtigung durch die übrigen Schüler anschliesst. Dann ist die Zusammenfassung zu wiederholen, und zuletzt das Ganze im Zusammenhange zu erzählen, und zwar zuerst von den Gewandteren, dann auch von den Schwächern.*)

c) Besprechung zum Zwecke der Hervorhebung der Hauptgedanken. Was meint ihr nun, war unser Staar ein kluger oder ein dummer Vogel? Woraus sieht man, dass er klug war? Weil er kleine Steinchen zusammen las und sie in die Flasche warf, wodurch das Wasser u. s. w. Wäre er nicht klug gewesen, so wäre er nicht auf diesen glücklichen Einfall gekommen.

Aber mir gefällt noch etwas an dem Staar. Wem auch? Was? Er liess sich keine Mühe verdriessen. Woraus sieht man das? Als er mit seinem kurzen Schnabel das Wasser nicht erreichen konnte, versuchte er, das Glas zu zerhacken. Als dieses nicht gelang, wollte er die Flasche umwerfen. Und da er das auch nicht zuwege brachte, las er kleine Steinchen auf und warf sie in die Flasche. Er war unermüdlich und

---

*) Bei dem Wiedererzählen wird der individuelle Ausdruck des Schülers, die naive kindliche Darstellungsweise nach Möglichkeit begünstigt. Auch ist es dem Kinde völlig freigestellt, ob es sich in ausführlicherer Darstellung ergehen oder nur die Hauptsachen zusammenfassen will.

ruhte nicht, bis er seinen Zweck erreicht hatte. Sei auch unermüdlich, wie der Staar, in deinem Vorhaben.

d) Nochmalige Erzählung der Geschichte, wobei nun auch die neu gewonnenen Gesichtspunkte mit berücksichtigt werden.

B. Sprachliche Behandlung.

I. Ziel und Vorbereitung. Wir haben die Geschichte von dem klugen Staar gelesen; nun wollen wir dieselbe auch aufschreiben: wir wollen einen kleinen Aufsatz über den klugen Staar machen.

a) Zunächst erzählt noch einmal die Geschichte! Dies geschieht ganz in der individuellen Ausdrucksweise wie vorher in der sachlichen Behandlung des Stückes.

b) Gliederung des Stoffs. Der Staar versucht, das Wasser in der Flasche zu erreichen. Gelingt's ihm oder war der Versuch vergeblich? Warum? Sein Schnabel war zu kurz. Ob er noch mehr vergebliche Versuche macht? Welche? Warum der zweite, der dritte Versuch vergeblich war?

Was tut er zuletzt? Ob das auch ein vergeblicher Versuch war? Nein, der letzte Versuch war gelungen. Unsere Erzählung zerfällt daher in zwei Teile. Wovon handelt der erste Teil? Von den vergeblichen Versuchen des Staars. Wovon handelt der zweite Teil? Von dem gelungenen Versuche. Wie viel Teile wird auch unser Aufsatz enthalten müssen? Erzählt noch einmal von den vergeblichen Versuchen des Staars! von dem gelungenen Versuche desselben!

c) Formulirung der Sätze. Nun bilden wir daraus schöne kleine Sätze für den Aufsatz, zuerst über den ersten Teil. Aber nur die Hauptsache. Wer will die Sätze machen? A versucht es. L. Habt ihr über die Sätze etwas zu bemerken? B sagt: Es sind zu viel Sätze; einige sind auch zu lang. L. Es ist richtig. Ihr seid noch klein und müsst noch kleine Aufsätze und kleine Sätzchen schreiben. C sagt: Im zweiten Satz hat A nicht gesagt, warum der zweite Versuch vergeblich war. D sagt: A hat zwei Sätze mit Und angefangen.

L. Worauf hast du A also zu achten? Ich darf nicht so viele Sätze machen; die Sätze müssen kürzer werden; ich darf nicht mit „Und“ anfangen; ich darf nicht auslassen, warum der zweite Versuch vergeblich war. L. So verbessere deine Sätze nun!

Wiederhole die Sätze noch einmal und zähle sie zugleich! Wie viel Sätze hat's gegeben? Vier Sätze. Wer sagt die vier Sätze auch? Wer noch? Jetzt wiederholt sie nochmals, sprecht aber nicht mehr erstens, zweitens, sondern sagt am Ende jedes Satzes den Punkt mit.*)

Durch gleiche gemeinsame Arbeit werden auch die Sätze des zweiten Teils formulirt und fest gestellt. Dann heisst es: Wie viel Sätze hat

*) Man kann fragen: Sind das freie Aufsätze? Allerdings nicht und sie sollen es nicht sein. Wol aber sind es Arbeiten, bei denen sich die kindliche Kraft in angemessener Weise betätigt und das Sprachgefühl eine belebende Förderung erhalten hat.

also der erste Teil? Der zweite Teil? Der ganze Aufsatz? Sagt die vier Sätze vom ersten Teil! Die drei Sätze vom zweiten Teil! Vom ganzen Aufsatz und zwar mit dem Punkt nach jedem Satze.*)

Der Aufsatz hat durch die gemeinsame Tätigkeit von Lehrern und Schülern etwa folgende Fassung erhalten:

Ein durstiger Staar wollte aus einer Wasserflasche trinken. Er langte in die Flasche, aber sein Schnabel war zu kurz. Er hackte das Glas, aber es war zu dick. Er wollte die Flasche umwerfen, aber er war zu schwach.

Zuletzt warf er kleine Steinchen in die Flasche. Dadurch stieg das Wasser in die Höhe. Nun konnte er trinken.

d) Vorbereitendes Diktat.**) Die meisten Wörter, welche in unserm Aufsatz vorkommen, habt ihr schon geschrieben. Ob ihr sie aber auch noch alle richtig schreiben könnt? Das möchte ich gern wissen. Also schreibt:

Ich will. Wir wollen. Er wollte. Das Wasser, das Glas; picken, Rock, dick; werfen, umwerfen; klein, der Stein, das Steinchen; da, durch, dadurch; liegen, lieg, steigen, stieg.

Nach dem Diktat Korrektur und Fehlerverbesserung.

II. Das Sprachlich-Neue, welches vor der Niederschrift des Aufsatzes erörtert werden muss.

a) Orthographisches. Kommen in unseren Sätzen nicht aber auch Wörter vor, welche wir noch nicht geschrieben haben? Im ersten, zweiten, dritten etc. Satz? Es sind die folgenden:

durstiger, **Staar**, Wasserflasche, **Schnabel**, **hackte**, schwach. **Zuletzt**, die **Höhe**.

Die Wörter werden an die Wandtafel geschrieben mit Unterstreichen ihrer orthographischen Eigentümlichkeiten und dann in folgender Reihe besprochen:

durstiger wird am Anfang mit d, in der Mitte mit **st** und mit **ig** geschrieben; die Nachsilbe ig schreibt man immer mit g. Zusammenhängt es mit **der Durst**, dürsten, verdursten.

Staar, Dingwort, lang gesprochen, neues Beispiel zu **aa**.

Wasserflasche = Flasche, in der man Wasser aufbewahrt; zusammen-

---

*) Schliesst hier etwa die Stunde, so wird den Kindern als häusliche Aufgabe gegeben, von dem Aufsatze die zwei Teile und die acht Sätze für sich durchzugehen, damit sie bei Beginn der nächsten Stunde rasch und ohne Aufenthalt wieder gesagt werden können.

**) Ehe die Schüler den so erarbeiteten Aufsatz niederschreiben, hat derselbe erst noch eine doppelte, nämlich eine orthographische und eine grammatische Vorbereitung zu erfahren. Das Wortmaterial des Aufsatzes lässt sich aber in orthographischer Hinsicht in drei Gruppen zerlegen: a) in Wörter, deren Schreibung bereits völlig sicher angeeignet ist; b) in Wörter, welche zwar schon besprochen und geschrieben worden sind, die aber doch noch einer weiteren Befestigung bedürfen, und c) in neu auftretende Wörter. Die zweite Gruppe wird durch ein vorbereitendes Diktat nochmals vorgenommen, die dritte Gruppe sowie das neu auftretende sprachlich Formale findet auf der zweiten Stufe wie oben sichere Erledigung.

gesetztes Dingwort (das Wasser, die Flasche); flasche mit **fl**, wie fleissig, Flachs.

Schnabel, Dingwort, in der Mitte mit **b**, das b gesprochen wie **w**, wie in leben, geben.

hac**k**te mit ck, weil die Silbe hack kurz gesprochen wird; hängt zusammen mit hac**k**en, gehackt, die Hacke.

schwa**ch**, kurz gesprochen, mit ch wie ma**ch**en, spre**ch**en, sich.

Zulet**z**t, die Silbe letzt kurz gesprochen, mit tz wie Kat**z**e, Aufsatz, sitzen.

die **Höhe**, Dingwort, mit ö (nicht mit e), weil es von hoch herkommt, mit h, weil die Silbe lang gesprochen wird; hoch, höher, am höchsten, die Höhe, die Höhen.

b) G r a m m a t i s c h e s. Wir haben jetzt die Wörter in unserm Aufsatz besprochen; wir müssen nun auch die Sätze betrachten.

Wie heisst der erste Satz? Ein durstiger Staar wollte aus einer Wasserflasche trinken. Wer wollte aus einer Wasserflasche trinken? Ein durstiger Staar wollte etc. Wie heisst der Satzgegenstand? die Satzaussage? Das ist also ein Satz, wie wir schon viele geschrieben haben.

Wie heisst aber der zweite Satz? Er langte in die Flasche, aber sein Schnabel war zu kurz. Wer langte in die Flasche? Er langte etc. Wer (oder was) war zu kurz? Sein Schnabel war etc. Ihr seht, das ist ein Satz, wie wir seither noch keine geschrieben haben. Er besteht aus zwei Sätzen. Der erste Satz heisst: „Er langte in die Flasche". Der zweite Satz heisst: „Sein Schnabel war zu kurz." Die zwei Sätze sind durch das Bindewort a b e r mit einander verbunden worden. Der Satz: „Er langte in die Flasche, aber sein Schnabel war zu kurz" ist ein zusammengesetzter Satz. Zwischen die zwei Sätze wird ein Komma geschrieben.

Wiederholt, was ihr gelernt habt! Der Satz: „Er langte etc." ist ein zusammengesetzter Satz. Wie heisst der erste? der zweite Satz? das Bindewort? Was wird beim Schreiben zwischen die beiden Sätze geschrieben? (Komma).

Wir wollen den Satz auch zeichnen.

Bindew.

1. Satz , 2. Satz

Lest den dritten Satz! Er hackte ins Glas, aber es war zu dick. Wer hackte ins Glas? Er (der Staar) hackte etc. Wer (oder was) war zu dick? Es (das Glas) war etc. Es ist wieder ein zusammengesetzter Satz, der aus zwei Sätzen besteht. Der erste Satz heisst: Er hackte etc. Der zweite Satz heisst: Es war etc. Die beiden Sätze sind auch durch das Bindewort a b e r verbunden worden.

E r h a c k t e i n s G l a s , a b e r e s w a r z u d i c k .

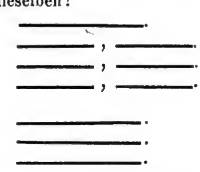
,

In gleicher Weise wird auch der vierte Satz besprochen. Die drei letzten

Sätze sind wieder einfache Sätze, wie sie die Kinder seither schon immer geschrieben haben.

Einprägung. Fasst zusammen, was wir gelernt haben! Sch. der erste Satz ist ein einfacher Satz. Der zweiter Satz (Er langte etc.) ist ein zusammengesetzter Satz. Er besteht aus zwei Sätzen. Der erste heist: „Er etc.,“ der zweite heisst: „Sein Schnabel etc.“ Die zwei Sätze sind durch das Bindewort aber verbunden worden. Beim Schreiben wird zwischen die Sätze ein Komma gesetzt. Der dritte Satz ist etc. etc.

Zeichnet die sämtlichen sieben Sätze unseres Aufsatzes und lest hernach dieselben!



c) Niederschreiben des Aufsatzes unter den Augen des Lehrers gleich ins Aufsatzheft. Nachdem in der voranstehenden Weise Inhalt und Form festgestellt, Orthographie und Interpunktion erörtert worden ist, muss der Aufsatz nun fast fehlerfrei geschrieben werden. Wenigstens darf ein Fehler nur noch einen Ausnahmefall bilden.

d) Korrektur der Niederschrift. Dieselbe erfolgt durch den Lehrer ausser der Schule in folgender Weise: Die fehlerhaften Stellen werden mit roter Tinte unterstrichen; die Rechtschreibefehler ausserdem am Rande durch ein R, Satzzeichenfehler durch ein Z, Satzfehler durch ein S, Ordnungsfehler durch ein O angedeutet. In der nächsten Stunde erhalten die Schüler die Hefte zurück und sehen ihre Arbeiten durch, worauf die vorgekommenen Fehler besprochen werden, und zwar nach Kategorien, d. h. zuerst die Rechtschreibefehler, dann die Satzfehler etc. Wer hat, heisst es, Rechtschreibefehler gemacht? A. Ich habe trinken mit ng geschrieben; es muss mit nk geschrieben werden. B. Ich habe in dem Worte langte das g vergessen. Wer hat Zeichenfehler? C. Ich habe in dem zusammengesetzten Satze: „Er langte in die Flasche, aber sein Schnabel war zu kurz“ vor dem Bindewort aber das Komma vergessen; u. s. w.

Sind die Fehler erheblich gewesen, so müssen die richtigen Wörter und Sätze unter der Überschrift „Verbesserung“ noch einige mal unter den Aufsatz geschrieben werden. Dasselbe geschieht nach der Schule.

III. Verknüpfung. a) Schreibt die Reihen der Wörter mit **aa**, **ck**, **tz**, mit **b** = **w** auf und fügt in jeder Reihe die neu gelernten Wörter hinzu!

b) Schreibt die einfachen Sätze aus eurem Aufsatze auf!

c) Stellt die zusammengesetzten Sätze, die in dem Aufsatze vorkommen, zusammen und unterstreicht in jedem die beiden Sätze und das Bindewort.

IV. Zusammenfassung. a) Fügt in eurem Rechtschreibehefte die neugelernten Wörter mit aa, ck, tz, b = w an die Wörterreihen an!

b) Fasst zusammen, was wir vom Satze neu hinzu gelernt haben! (Es gibt einfache und zusammengesetzte Sätze; durch das Bindewort aber werden zwei Sätze mit einander verbunden. In einem zusammengesetzten Satze wird zwischen die einzelnen Sätze ein Komma gesetzt.)

c) Tragt das Neugelernte kurz (d. h. in Stichworten mit Beispielen) in euer Sprachheft zu dem andern, was ihr schon über den Satz gelernt habt!

Nach erfolgter Eintragung hat der betreffende Passus aus dem Sprachheft folgende Gestalt:

Es stand bereits da:

Satz.

Erzählsatz, Fragesatz, Befehlssatz, Wunschsatz.

Erzählsatz.

Die Frau kam in die Küche.

Fragesatz.

Wer hat hier die Milch genascht?

Befehlssatz.

Pudel, komm doch!

Wunschsatz.

Hätt' ich doch den Dieb erhascht! *)

Satzgegenstand, Satzaussage.

Die kleine Minna ging mit ihrer Mutter in den Wald.

Neu hinzu gekommen:

Einfacher Satz.

Zusammengesetzter Satz.

Einfache Sätze.

Der Staar wollte aus einer Wasserflasche trinken.
Er konnte das Wasser nicht erreichen.
Er hackte ins dicke Glas.

Zusammengesetzte Sätze.

Der Staar wollte die Flasche umwerfen, aber er war zu schwach.

Bindewort.**)

aber,

d) Fasst mündlich Alles zusammen, was wir nun vom Satze kennen gelernt haben!***)

---

*) Auf der IV. Stufe kommt, wie man sieht, nun auch der sogenannte Mustersatz zur Geltung, dem wir auf früheren Stufen das Wort nicht reden können.

**) Mit der Überschrift „Bindewort" wird im Sprachheft ein neues Kapitel eröffnet, in das nach und nach sämtliche Bindewörter, welche die Kinder kennen lernen, aufgenommen werden.

***) Es dürfte aus der obigen vierten Stufe zu ersehen sein, dass der sogenannte angelehnte Sprachunterricht bei rechter Behandlung keineswegs zu einem wirren Durcheinander von Begriffen führt.

V. Anwendung. a) Diktat als Fehlerextemporale. (Es wird ein Diktat aus kleineren Sätzen und aus dem Bereiche des durchgenommenen Stoffes zusammengestellt, in welchem diejenigen Wörter nochmals vorkommen, welche in vorangegangenen Üebungen noch falsch geschrieben worden sind, um daraus zu entnehmen, ob sich die richtige Schreibung nunmehr befestigt hat. Kommen die Wörter: „durstig, trinken, Schnabel, hackte, dick, umwerfen, stieg, zuletzt" dabei in Betracht, so könnte dieses Diktat so lauten:)

Der Staar war durstig. Er wollte trinken. Warum trinkt er nicht aus der Wasserflasche? Sein Schnabel ist zu kurz. Warum zerhackt er das Glas nicht? Das Glas ist zu dick. Kann er die Flasche nicht umwerfen? Er ist zu schwach. Was tat er zuletzt? Er warf Steinchen in die Flasche. Das Wasser stieg. Er konnte nun trinken. Der Staar war klug.

b) Ihr habt die Wörter trinken (mit tr und nk) und stieg (mit st = scht und g) geschrieben. Wer diese Wörter fehlerfrei zu schreiben versteht, vermag auch eine ganze Reihe verwandter Wörter richtig zu schreiben. Schreibt:

Wir trinken. Ich trinke. Du trinkest. Er trinkt. Er trank. Du trankest. Sie tranken. Ihr tranket. Der Trank, das Getränk, der Trunk.

Wir steigen. Ich stieg. Du stiegest. Ihr stieget. Ihr seid gestiegen. Der Steg, die Stege, die Stiege (Treppe).

c) Bildet aus je zwei der folgenden Sätze einen zusammengesetzten Satz mit dem Bindewort aber und setzt die richtigen Zeichen!

1. Das Kind möchte spielen.
   Es hat keine Zeit.
2. Der Schüler will schreiben.
   Er hat keine Feder.
3. Die Mädchen wollen stricken.
   Es fehlt ihnen an Garn.

Schlussbemerkung.

Eine ausführlichere Darlegung und Begründung des hier angewandten Unterrichtsverfahrens wird „Das vierte Schuljahr von Dr. Rein, Pickel und Scheller" bringen.

Eisenach. A. Pickel.

Recensionen.

Zusendungen bittet man an die Redaktion der pädagog. Studien, Dr. Rein in Eisenach, zu richten.

I.

Dr. R. Barth, lat. Lese- u. Übungsbuch mit vollst. Vokabular. Leipzig 1879.

Die Schwierigkeiten, mit welchen der erste Lese- und Schreibunterricht zu kämpfen hat, widerholen sich in grösserem Masse beim Unterrichte in den fremden Sprachen. Auch die geschickteste Behandlung kann in vereinzelte Wort- und Sprachformen nicht die Fülle belebenden Geistes bringen, welche der erziehende Unterricht verlangt. Man muss sich in der Tat fragen, ob es nicht eine zu weit gehende Koncession ist, wenn auch der auf strengen pädagogischen Forderungen und Gesetzen sich aufbauende erziehende Unterricht Latein und Griechisch lehren will auf der Stufe, auf welcher die Gymnasien es beginnen. Man muss in der Tat sich die Frage vorlegen, ob nicht auch hier Zeit gewonnen und nutzlose, vielleicht schädliche Mühe gespart würde, wenn man Zeit verlöre, ich meine, wenn man Form und Gewand der alten Kultur erst dann zeigte, wenn durch eine längere Beschäftigung mit alter Sage und Geschichte, vielleicht auch mit alter Kunst so viel Interesse für die griechische und römische Welt erweckt wäre, dass für das Studium der Sprachen, in welchen der Geist dieser Welt sich ausgeprägt hat, eine freudigere Kraft zur Verfügung stände. Wir würden dann das Latein nicht schon mit neunjährigen Knaben beginnen. Indessen werden die Verhältnisse unserer Gelehrtenschulen sich in den nächsten Zeiten nicht so ändern, dass diese Frage bald praktisch werden könnte, und wenn die wissenschaftliche Pädagogik auch dieses schwierige Problem sich vorsetzt und eine Probe sorgfältiger Lösung uns anbietet, so müssen wir in erster Linie auch für den Versuch dankbar sein und der Kraftprobe mindestens uns freuen.

Das vorliegende Barth'sche Buch ist aus der Praxis des Ziller'schen Seminars hervorgegangen. Es zeigt wie alle so entstandenen Arbeiten eine bis ins Einzelste reichende Sorgfalt und lässt die Anforderungen wissenschaftlicher Methode in keinem Punkte unberücksichtigt. Die Grundsätze, nach welchen es eingerichtet ist, sind in einer trefflichen Vorrede klar auseinandergesetzt. Sie lassen sich in folgenden Sätzen aussprechen:

1. Der Sprachstoff ist auf analytischem Wege zu gewinnen d. h. eine mit Rücksicht auf verwandtes, in den Schulen vorhandenes Vorstellungsmaterial sorgfältig ausgewählte Lektüre bietet den sprachlichen Stoff.

2. Dieser Stoff wird streng nach dem Vierschritt der Herbart'schen Unterrichtsmethode durchgearbeitet. Auf der Stufe der Association wird das gewonnene sprachliche Wissen befestigt und abgerundet; hier treten umfängliche Uebungen ein.*) Das System bringt das Gewonnene in wissenschaftliche Ordnung. Die Methode verflicht diesen Stoff mit dem früher gewonnenen Vorstellungsinhalt und sichert die Leichtigkeit der Vorstellungsbewegung auch nach dieser Seite.

3. Nicht jede methodische Einheit wird gleich durch alle vier Stufen durchgearbeitet vor dem Beginnen einer neuen; vielmehr bleibt dem Stoffe sein sachlicher Wert gewahrt, indem nach Absolvirung der ersten Stufe (Klarheit) vorerst zur nächsten methodischen Einheit übergegangen wird.

Diese Behandlung bietet viele Schwierigkeiten; sie ist jedoch nicht verwickelter

*) Wer die Stufe der Methode als eine Stufe der „Fertigkeit" auffasst, wird damit nicht überinstimmen. Nach unserer Auffassung der Herbart'schen Termini hat Barth vollkommen recht

als die übliche Manier, zuerst ein paar Dutzend Formen abzufragen, dann eine Reihe Vokabeln hersagen zu lassen, dann ein Fragment Grammatik zu behandeln, hierauf einige lateinische und einige deutsche Sätze übersetzen zu lassen, vielleicht auch noch eine Schreibübung anzustellen. Dabei hält sie das Interesse der Schüler fest und verbürgt eine sichere und leichte Aneignung des Stoffes. Nur an einem Punkte, und es ist der Hauptpunkt (S. VI), haben sich uns gewichtige Bedenken ergeben, nämlich bei der Wahl des Lesestoffes.

Ein planmässig geordneter Unterricht verlangt Einfügung des Neuen in die vorhandenen Vorstellungsmassen; er muss also das, was an verwandten Vorstellungen in den Schülern sich irgend finden mag, mit allem Fleisse aufsuchen und zu ganzer Lebendigkeit erwecken, dass das Neue sich leicht und dauernd anknüpfe. Im Ziller'schen Seminar wird dieser Forderung damit genügt, dass der erste lateinische Unterricht überhaupt vom analytischen (modernen) Latein ausgeht (vgl. Seminarbuch S. 146, Ziller, Vorlesungen S. 74 und S. 126). Später treten bekannte Stoffe auf: Fabeln, klassische Sagen, der Robinson.

Bleiben wir zunächst beim analytischen Latein stehen. Ziller's Beispiele für solches sind *lupus in fabula, manum de tabula, evangelium Lucae* (Seminarbuch S. 147). Es reiht sich daran das Latein, „welches sich an die neuere Geschichte anschliesst und im modernen Leben fortdauert" (Vorlesungen S. 181). Ein Beispiel dafür gibt das Seminarbuch a. a. O.: „Unser Kaiser Wilhelm hat einen sehr kräftigen Körper. Da er ein sehr freundlicher Regent ist, wird er überall, wo ihn das Publikum erblickt, freudig begrüsst. Als er den Krieg gegen Frankreich unternahm, opponirte Niemand in ganz Deutschland" u. s. w. Es wird vorausgesetzt, dass die solchen Wörtern zu Grunde liegenden Vorstellungen dem Schüler klar und geläufig, d. h. nicht auch noch fremd seien; denn Fremdes an Fremdes, Neues an Ungewöhntes anzuknüpfen, würde den Zwecken unserer Methode ganz widersprechen. Ist aber diese Voraussetzung zutreffend?

Das Barth'sche Buch beginnt mit dem analystischen Satze: „Morgenstunde hat Gold im Munde". Diesem wird nun die lateinische Fassung substitnirt: *Aurora Musis amica. Aurora* ist vielleicht als Frauenname bekannt; aber das ist eben nur ein Name, ein Ruf. Wenn man hinzusetzt, *Aurora* heisse bei den Lateinern die Morgenröte, so müssen die Schüler das eben auf Treu und Glauben hinnehmen. *Musis* wird an „Museum" angeknüpft. Aber was ist ein Museum? Eben das bekannte grosse Haus, dessen Inhalt den Schülern wol kaum recht bekannt sein wird. Aber was hat das mit den Musen zu tun? Und wozu brauchen denn die Künste oder Wissenschaften Göttinnen? Und wie kommen die Alten überhaupt zu Göttinnen? Man sieht, dass das analytische Latein sehr fruchtbar ist und die vielfältigsten Fragen anregt; aber es regt diese Fragen eben an, weil es für eine aus der alten Welt in die unsrige herein verbliebene symbolische und gelehrte Welt geschaffen oder beibehalten worden ist, mit der unsere Schüler vorläufig noch fast keine Beziehungen haben. *Amica* ist ein freundlicheres Wort. Dass man den treuen Hausfreund aus der Tierwelt *ami* nennt, ist den Kindern bekannt; nur ist das Wort eigentlich französisch. Aber im vorliegenden Falle bietet es viele sprachliche Schwierigkeiten; denn in der formellen Behandlung muss es bald „hold" oder „freundlich", bald „Freundin" heissen. So zeigt sich nach allen Seiten hin das analytische Material dieser ersten Lektion als ein sehr wenig vertrautes, zur Aufnahme neuen Stoffes nicht gut geeignetes. Aehnlich dürfte es sich verhalten mit *Summa summarum.* Auch die Sprüche und Sentenzen, die hier Verwendung finden: *Multum, non multa; per aspera ad astra; iurare in verba magistri,* und gar der *index librorum prohibitorum* (S. 14) sind nicht aus der Vorstellungswelt der Kinder geschöpft und können daher die Dienste nicht leisten, die man von ihnen verlangt. Schlimmer steht es freilich in dieser Beziehung noch beim französischen Unterricht, wo fast an jedem so aufgenommenen Worte erst Berichtigungen stattfinden müssen in Bezug auf Aussprache und Bedeutung (z. B. *bel étage, blamiren* u. dgl.). Wo im Lateinischen diese Notwendigkeit eintritt, gestattet die tote Sprache auch manchmal eine Licenz, obwol ich mich mit dem modernen Latein

das eben kein Latein ist, nie befreunden kann. Mir steht hier die kulturhistorische Rücksicht, die ja unsere Lehrpläne bestimmen soll, höher. Wir lernen Latein der alten Kultur wegen. Was aus ihr an Worten und Formen bei uns geblieben ist, wird erst wertvoll und verständlich für den, der in der alten Welt heimisch geworden ist. Und dann bleibt es immer wahr: *Quo semel est imbuta recens, servabit odorem Testa diu!*

Nicht weniger fremd erscheinen aber die in „modernes Latein" gekleideten deutschen Sätze, die auch bei Barth vorkommen, z. B. (S. 9): „Der Sohn des Rektors einer Volksschule, Namens Leo, zeigte excellente (Ew. Excellenz) Anlagen. — — — — Bei der im September stattfindenden Prüfung wurde er daher in die Partei derjenigen eingereiht, die in die Quarta oder Tertia aufgenommen werden sollten" — oder die durch's Französische zu uns gekommenen Ausdrücke wie (S. 11): „grasses(?) Regiment", „noble Passionen" u. dgl. Im Gefolge davon erscheinen dann eben so unlateinische Sätze wie *excellenti rectoris filio magister privatus fuit* (S. 10), *populus Romanus amicis Christi multas passiones praebet* (S. 12), *orans et laborans Paulus per multas terras errabat et populis evangelium indicabat* (S. 17) u. dgl. Selbst die Grammatik hat sich manchmal müssen Gewalt antun lassen. So kommt im ersten Stück, wo die zweite Deklination noch nicht erscheint, mehrfach der Dativ *pl. deis* statt *deabus* vor.

Eine sachlich ausgiebige Behandlung ermöglichen derartige Stoffe auch nicht. Wir müssen uns auch hier lange Zeit mit zusammenhangslosen Sätzen behelfen; obwol ich die Mühe und Sorgfalt nicht verkenne, die auch in dieser Beziehung von Barth aufgewendet worden ist. Ich möchte ja auch nicht verlangen, dass dieses analytische und moderne Latein im Unterricht gar nicht herbeigezogen würde. Jeder einsichtige Lehrer wird am passenden Orte derartige Erinnerungen anbringen; aber es bleiben dies doch nur Gedächtnishilfen, vorübergehend brauchbare Anlehnungen: bestimmende Elemente für den Unterricht können wir daraus nicht machen.

Später treten bekannte Stoffe auf, die jetzt in lateinischer Form erscheinen. Es soll damit verhütet werden, dass die sachliche Behandlung zu viel Zeit erfordere und die formale zu kurz komme (S. IX). Barth erinnert daran, „dass sich die Kinder in ihrer Privatlektüre mit grosser Vorliebe solchen Büchern zuwenden, in denen früher Gelerntes in neuer Form dargeboten ist" (S. X). Ich gebe das zu für die Privatlektüre; da ist auch keine schwere Form zu bewältigen, die das widerspenstige Interesse der Kinder für sich fordert. Ich gebe es auch zu für den Schulunterricht, wenn zur Prosa der Reim, zum Reim die Melodie als Neues und Schöneres, tritt. Wenn aber der Robinson, den die Kinder mit grösstem Interesse durchgelebt haben, in lateinischer Form auftritt, so meine ich gerade, das Interesse für die Sache müsse noch zu gross sein, um eine lediglich formale Behandlung zuzulassen. Stehen wir nicht hier vor dem grössten formalen Zwange, der sich denken lässt? Dem gegenüber behalten sogar jene eigentümlichen Pädagogen recht, welche den Cornelius Nepos seiner Uninteressantheit wegen für ein geeignetes Lesebuch halten. Ich kann mir aber einen lateinischen Robinson (*Robinson?* oder nicht vielmehr *Robinsonius?*), obwol ich ihn hier in acht Lesestücken (S. 43—45) vor mir sehe, gar nicht denken. Ich bleibe bei dem, was Herbart § 281 des Umrisses pädag. Vorlesungen sagt: „Die blosen Sprachen für sich allein geben dem Knaben gar kein Bild weder von Zeit noch von Menschen; sie sind ihm lediglich Aufgaben, womit ihn der Lehrer belästigt. Auch können weder goldene Sprüche, noch Fabeln und kurze Erzählungen daran etwas ändern; sie haben gegen die Unlust der Arbeit an Wortstämmen, die eingeprägt, Flexionen, die eingeübt, Konjunktionen, die zu Wegweisern in der Periode gebraucht werden müssen, kein bedeutendes Gewicht, selbst wenn sie übrigens der Jugend angemessen sind. — Die alte Geschichte ist der einzige mögliche Stützpunkt für pädagogische Behandlung der alten Sprachen." Den Schülern werden in einem lateinischen Robinson Form und Inhalt nicht so disparat vorkommen, wie sie dem klassisch gebildeten Lehrer erscheinen müssen; aber der Lehrer will sie durch seinen Unterricht so weit bringen, dass sie das Alte mit Sicherheit von dem Modernen zu unterscheiden wissen. Wie

soll er da gleich gegen seine eigene Absicht sich versündigen!

Der Schüler soll ferner die Ziele des Unterrichts im Ganzen und den Zweck jeder einzelnen Lektion ahnen (S. XI). Ich kann ihm nun sagen: „Wir wollen von dem mächtigen römischen Volke erzählen, dem alle ihnen bekannten Völker dienstbar geworden sind, bis sie von den Germanen besiegt worden sind" — oder „Wir sollen erfahren, wie die Brüder Romulus und Remus die berühmte Stadt Rom gegründet haben." Dafür werden die Schüler das lebhafteste Interesse aufbieten. Wird es uns auch zu Gebote stehen, wenn wir sagen: „Ihr kennt die Geschichte von Robinson: wir wollen sie nun auch einmal lateinisch behandeln?" Der Schüler wird mit Recht denken: „Wozu denn lateinisch?" Diese Frage würde einem solchen Beginnen gegenüber schwer beantwortet werden können; und doch hat sie viele innere Berechtigung. Wir lernen lateinisch, weil unsere Bildung auf der römischen erwachsen ist. Das muss in irgend einer Weise den Schülern nahe gelegt werden. Wenn man mit Cäsar den lateinischen Unterricht begänne, so würde der Weg leicht zu finden sein.

So stehen wir denn leider wider vor einem nicht geglückten Versuche, den ersten fremdsprachlichen Unterricht ganz nach den Forderungen des erziehenden Unterrichts zu gestalten. Wir glauben überhaupt, dass kein Versuch dieser Art gelingen wird, wenn nicht vom objektiven historischen Interesse des Stoffes aus das subjektive Interesse des Schülers geweckt wird. Ob man nun dabei mit neunjährigen Knaben schon Latein oder Griechisch treiben dürfe, ist eine für uns noch weit abliegende Frage. Was dagegen die didaktische Behandlung des Stoffes in dem Barth'schen Buche betrifft, erscheint sie uns nicht blos in allen Teilen wol erwogen, sondern fast ohne Ausnahme gut gelungen. Dafür möge auch an dieser Stelle dankbare Anerkennung ausgesprochen werden.

Karlsruhe. v. Sallwürk.

II.

Einführung in das Verständnis des D. M. Luther'schen Katechismus auf Grund der biblischen Geschichte von **Ludwig Wangemann,** 1. Teil, Leipzig 1880.

Ein neues Buch von Wangemann nimmt man gern zur Hand, denn man weiss im voraus, hier spricht ein Pädagog von Gottes Gnaden, und der gesunde Geist, der in den biblischen Geschichtsarbeiten wehte, wird sich auch hier nicht verleugnen. Die Lektüre des neuen Werkes bestätigt diese Vermutung, denn wenn man auch nicht mit allen Ausführungen des Verfassers übereinstimmen kann, so bieten doch auch die Differenzpunkte wertvolle Anregungen zur Verbesserung oder tieferen Begründung der eigenen Ansicht.

In der sehr beachtenswerten Einleitung (IX—XXXI) führt der Verfasser aus, dass das Ziel des Religionsunterrichtes Bildung des religiösen Gemütslebens sei S. XXIV. Dieses Ziel kann seiner Ansicht nach weder durch Memorir- noch durch Katechisir-Kunststückchen erreicht werden (XXV u. XXVII), sondern allein durch eine naturgemässe, d. h. psychologische Gestaltung der Methodik des Religionsunterrichtes. Nach einer solchen Methodik zu suchen, bei der man die besten Mittel in den Dienst des heiligen Zieles stellt, ist dem Verfasser heilige Pflicht. Wenn Jemand unter Hinweisung auf Gott, der seinen Segen geben muss, die Anwendung richtiger Mittel verschmäht, so ist das nicht Gottvertrauen, sondern „pflichtvergessenes Gottversuchen" (XXVI). Referent freut sich gerade in diesem Punkte in Wangemann einen Gesinnungsgenossen begrüssen zu können,*) denn nirgends ist die methodische Gleichgiltigkeit grösser und verderblicher, als im Religionsunterrichte. Hier soll das gute Herz, der religiöse Sinn des Lehrers ausreichen und alles bewirken können. Diese pektoral-pädagogische Theorie wird durch die Erfahrungen der Praxis genügend gerichtet, sie kann zwar augenblickliche Gefühlserregungen erzeugen,

*) Conf. Thrändorf, Stellung des Religionsunterrichtes etc. Leipzig 1879. S. 30.

aber bleibende Wirkungen auf das Geistesleben des Zöglings vermag sie nicht hervorzubringen.

Im direkten Gegensatz zu diesen verkehrten Theorien stellt Wangemann den echt psychologischen Grundsatz auf, dass ein Religionsunterricht, der auf das kindliche Geistesleben einen bleibenden Eindruck machen will, seine Begriffe und Grundsätze aus den Anschauungen konkreter, sittlich religiöser Verhältnisse aus dem Leben und der Wirklichkeit herauswachsen lassen muss. Wie Christus, der Meister, die Seinen nicht durch abstrakte Definitionen, sondern durch anschauliche Bilder und zum Herzen sprechende Erzählungen belehrt und sie vor dem Plappern gewarnt hat, so sollen auch die Jünger von der Erscheinung zum Gesetz aufsteigen, dann wird dem Gesetz das innere Leben und die Wirkung auf das Gemüt nicht fehlen.

Nach diesem Grundsatze geht nun W. bei der Behandlung des 1. Gebotes von der Abgötterei der Israeliten aus und sucht mit gutem Erfolg in das tiefere Verständnis der Geschichte einzuführen, er zeigt die Güte und Langmut Gottes, der das Volk bisher vor allem Übel behütet und bewahrt hat, und lässt dadurch die Undankbarkeit, die sich in Abgötterei äussert, in um so schärferem Lichte erscheinen, so dass sich das Urteil: „Solche Abgötterei ist verwerflich,“ bei den Kindern von selbst einstellen muss.*) Hätte nun W. die unter uns herrschende Abgötterei (Mammonsdurst etc.) in ebenso anschaulichen Beispielen aus dem Leben daneben stellen und daraus den allgemeinen Satz: „Du sollst nicht andere Götter haben etc.,“ einfach ableiten lassen, so wäre das offenbar nicht nur konsequent, sondern auch einfach und für jedes Kind verständlich gewesen. Leider verfährt er nicht so und auf S. 52 beginnen Erörterungen, die lebhaft an die katechetischen Ausarbeitungen gewöhnlichen Schlages erinnern, indem sie ausgehend von e i n z e l n e n W o r t e n des Gebotes (Ich, Herr, Gott, Dein.) alles Mögliche und Unmögliche heraus- und hinein interpretiren. Unserer Ansicht nach sind solche abstrakte Untersuchungen für die Volks- besonders Dorfschule ganz unnötig. Die Begriffe, die in dieser ausgebildet werden, mögen immer die Farbe des konkreten Stoffes, aus dem sie hervorwuchsen, beibehalten, das wird nichts schaden, sondern vielmehr für die Lebhaftigkeit der Reproduktion von grossem Vorteil sein. Wo die Kinder in ihrer gesamten geistigen Verfassung für logische Bearbeitungen nicht reif sind, da mag man ruhig bis an's Ende der Schulzeit mit Leutz (Anleitung zur Behandl. biblischer Gesch. etc. S. 51.) sagen: „Busse ist, was der verlorene Sohn getan hat,“ oder „Barmherzig sein heisst, es so machen, wie der barmherzige Samariter“. Statt der sprachlichen und philosophischen (z. B. über das „Ich“) Untersuchungen, die W. über die einzelnen Worte anstellt, hätten wir viel mehr eingehende psychologische Vertiefungen in einige andere Geschichten, die für eine anschauliche Auffassung des 1. Gebotes von Wert sind, gewünscht, z. B. die Menschenfurcht des Pilatus, die Jüngerberufungen mit ihren Kämpfen zwischen Welt- und Gottesliebe, Davids Gottvertrauen im Kampfe wider Goliath, Gideon, Moses, Elieser etc. etc. Doch bei dieser Gelegenheit ergibt sich noch ein anderer Differenzpunkt zwischen Wangemann und uns. W. verschiebt die eigentliche Systematisirung des Katechismusmaterials auf die letzte Stufe und selbst da glaubt er auf „Überblick und notwendige innere Verknüpfung der Teile“ verzichten zu müssen, weil die Kinder der Volksschule dazu noch nicht reif sind (XXI). Dem muss entgegengehalten werden, dass ein zusammenhangloses Aggregat von Gedanken wenig Halt in sich und unendlich wenig Einfluss auf den Willen hat. Darum glauben wir auf das System nicht verzichten zu dürfen, aber wir machen die F o r m des Systems — und damit werden sich auch Wangemanns Bedenken heben — abhängig von der Individualität der Schüler, wir wählen also bei Volksschülern die einfachsten Formen und werden stets am sichersten gehen, wenn wir uns möglichst an das halten, was die Kinder selbst darbieten. Ausserdem haben wir noch den grossen Vorteil, dass wir das System nicht auf einmal am Schluss der ganzen Schulzeit entstehen lassen, sondern von Anfang an die in den biblischen Geschichten gefundenen sittlich-religiösen Wahrheiten in eine gewisse Ordnung bringen. Da-

*) Leider fallen derartige Ausführungen bei den späteren Geboten fast ganz weg.

durch verwächst der Schüler viel inniger mit den Grundwahrheiten seines Glaubens und Lebens, und man darf daher mit grösserer Wahrscheinlichkeit auf eine nachhaltige Wirkung rechnen. Ob dieses System in seinen Grundzügen sich an den lutherischen Katechismus anschliessen muss, bleibt dabei immer noch eine offene und zwar rein methodische, keineswegs religiöse Frage. Für den Praktiker wird es gut sein, wenn er das System des lutherischen Katechismus im Ganzen vorläufig beibehält, bis die Wissenschaft über diese dringende Frage eine acceptable Entscheidung getroffen hat. Der beste Beweis für die formelle Richtigkeit des Systems ist der, dass es den Schüler in den Stand setzt, jederzeit über die Grundzüge seines Glaubens im Zusammenhang Rechenschaft abzulegen, treu der apostolischen Mahnung: „Seid alle Zeit bereit zur Verantwortung etc.“

Bedenklich scheint uns auch die Grundlage, auf der W. seinen Katechismusunterricht auferbaut, es sind dies nämlich konzentrische Kreise, in denen die biblischen Geschichten nach systematischen Gesichtspunkten bald aus dem neuen bald aus dem alten Testament zusammengestellt sind (X ff.). Eine solche Geschichtensammlung kommt mir immer vor wie ein Herbarium, in dem die wolgetrockneten Pflanzen nach Klassen geordnet bei einander liegen. Die biblischen Geschichten in ihrer wirklichen Reihenfolge gleichen der blumigen Wiese, auf der jede Pflanze in natürlicher Umgebung stehend im Verein mit dem grünen Grasteppich Auge und Herz des Menschen erfreut. Wir haben, um ohne Bild zu reden, gegen die konzentrischen Kreise Folgendes einzuwenden: Sie reissen die Geschichten aus der natürlichen Umgebung heraus und hindern daher eine tiefere kulturgeschichtliche und psychologische Auffassung; sie verhindert das Entstehen und die Befestigung giltiger historischer Reihen, weil sie die Geschichtsreihe stets in anderer Form widerholen;*) sie öffnen der subjektiven Willkür in der Auswahl und Anordnung der Geschichten Tür und Tor, sie leisten endlich der Blasirtheit' Vorschub, denn unwillkürlich entsteht bei dem immer widerholten Kreislauf im Schüler das Urteil: „Nichts Neues unter der Sonne, alles schon dagewesen.“ Alle besonderen Vorteile, die man den konzentrischen Kreisen zuschreibt, kann jede andere Methode mit eben demselben Rechte in Anspruch nehmen. Sobald sie nur ihr Augenmerk auf gründliche Erzeugung von Fertigkeiten richtet.

An Einzelheiten ist mir noch Folgendes aufgefallen: Auf S. 76 wird behauptet, Jesus habe geschworen. Der biblische Bericht weiss davon nichts, und es heisst sich am Herrn versündigen, wenn man ihm so grosse Inkonsequenzen andichtet (dass andere Ausleger es ebenso machen, wie Wangemann, ist psychologisch interessant, beweist aber nichts). Betrachtungen über Müssiggang gehören nicht ins 3., Untersuchungen über Zweck und Ursache der Familiengründung nicht ins 4., Betrachtungen über den geistigen Tod nicht ins 5. (S. 160 u. 169), Gott als das höchste Gut (186) nicht ins 7. Gebot. — Menschen, Tiere und Pflanzen dürfen im 5. Gebot (153) nicht ohne weiteres in eine Reihe gestellt werden. Die lang ausgesponnenen Untersuchungen über das Wesen des Lebens (155—159) und der Sprache (206) dürften wol zum guten Teil ohne grossen Schaden wegbleiben. Jonathan und David können nicht zur Veranschaulichung des ehelichen Verhältnisses dienen (176); auf keinen Fall aber darf man die echte Freundschaft der Ehe gegenüber herabsetzen. Wie Christi Verhältnis zur Kirche (ib. Anm. 2.) zur Veranschaulichung der Ehe dienen könnte, ist völlig unbegreiflich; gewöhnlich glaubt man doch, dass das absolut unanschauliche, rein geistige Verhältnis Jesu zur Kirche durch das Bild der Ehe veranschaulicht werde. Im 8. Gebot handelt es sich nicht um die Wahrheit von Glaubenssätzen (210), sondern um die Wahrhaftigkeit im bürgerlichen Verkehr.

Zum Schluss können wir nicht umhin, auf eine Gefahr aufmerksam zu machen, die uns sehr nahe zu liegen scheint. Wenn sich nämlich ein An-

*) Lentz (Anl. z. Behandl. bibl. Gesch.) bietet auch der Unterstufe (S. 101) die Josephsgesch. in gedrängter Form, die ausführliche, so recht ins konkrete eingehende Behandlung behält er sich für spätere Schuljahre vor (S. 110). Also den Kleinen die Skizze, den Grösseren die anschauschauliche Erzählung! Optime! S. Just, über Concentration. Erziehungsschule 1880. No. 1.

fänger durch die Autorität W's verleiten lassen wollte, alles, was W. bietet, durchzunehmen, so würde er ohne Zweifel die Erfahrung machen, dass am Schluss das Durchgenommene zum Gelernten im umgekehrten Verhältnis steht, je massenhafter das Material war, das er den Schülern vorführte, um so weniger haben sie gelernt.

Ausserdem muss ich noch ein Mal darauf aufmerksam machen, dass die Geschichten viel bestimmter als Ausgangspunkte der Behandlung hingestellt, rein logische Untersuchungen wie z. B. über den Begriff „Töten“ (160) viel sorgfältiger vermieden werden müssen, als das bei W. geschieht. Es gilt ja nicht eine Summe von mehr oder weniger answendig gelernten Definitionen anzusammeln, sondern es gilt Liebe und Begeisterung für sittlich-religiöse Ideale zu erzeugen. „Wissen bläht auf, aber die Liebe bessert.“ (I. Cor. 8, 1.)

Auerbach i/V. E. Thrändorf.

III.

I.

G. F. Pfisterer, Seminardirektor in Esslingen. **Pädagogische Psychologie.** Ein Versuch. Gütersloh. Bertelsmann. 1880. XII. 340 S.

Derselbe: **Grundlinien der pädagogischen Psychologie.** Ein Leitfaden für den Gebrauch des Schullehrerseminars. Gütersloh 1880. 52 S.

II.

Dr. W. Ostermann, Grossherzoglicher Seminardirektor in Oldenburg: **Die Grundlehren der pädagogischen Psychologie.** Oldenburg. Schulze. 1880. 99 S.

I.

Herr Pfisterer spricht zwar die Meinung aus, dass noch keine derartige Psychologie vorhanden sei, welche als solche der Pädagogik als Hilfswissenschaft dienen könne, und dass er es darum unternommen habe, nicht allein die psychologischen Lehren für die Pädagogik zu verwenden, sondern auch überhaupt erst eine Psychologie zu begründen, tatsächlich aber sieht er dieselbe als von Fichte, Ulrici, Lotze, Trendelenburg u. a. bereits als vollkommen begründet an, denn er tut nichts andres, als das von diesen Männern Gesagte zu widerholen und etwas zu popularisiren. Zugleich aber kehrt er sich gegen die Beneckesche, noch vielmehr jedoch wider die Herbart'sche Psychologie. Gegen letztere erhebt er namentlich folgende Vorwürfe. Zuerst kenne dieselbe die Einwände nicht, welche gegen sie vorgebracht seien, oder nehme keine Notiz davon. (IV.) Dagegen ist zu sagen, der Herr Verfasser oder vielmehr die Autoritäten, auf welche er sich bezieht, denn er argumentirt nirgends selbständig, scheinen nicht zu kennen, was gegen ihre Einwendungen von Seiten der Herbart'schen Schule gesagt ist. Ja Herr P. scheint nicht allein völlig unbekannt zu sein mit dem, was zur Rechtfertigung, Verteidigung, Verdeutlichung der Herbart'schen Psychologie vorgebracht ist, sondern überhaupt auch mit den Grundlehren derselben. Seinen zahlreichen Citaten und seinem an den Tag gelegten Verständnis nach scheint er die Herbart'sche Psychologie nur aus den misverständnisvollen Einwendungen zu kennen, welche er bei Lotze, Fichte, Ulrici, Trendelenburg u. a. gefunden hat. Trotz des beständigen Polemisirens gegen Herbart und der vielen Citate begegnet man nie einem Citat aus den Schriften Herbart's selbst. Dass nun die geläufigen Einwürfe, welche er unbesehens adoptirt, nur auf Misverständnissen beziehentlich Misdeutungen beruhen, ist leicht ersichtlich, so bald sie näher geprüft werden. Zunächst wird behauptet, Herbart verlege alle geistige Tätigkeit in die Vorstellungen oder Zustände der Seele, die Seele selbst aber komme gar nicht in Betracht, sie spiele eine völlig passive Rolle, sei lediglich ein Gefäss der Vorstellungen oder der Schauplatz für deren Tätigkeit, nirgends aber sei die Seele selbst tätig. Hat man etwa vergessen, dass die Vorstellungen eben die Tätigkeiten der Seele selbst sind? Eine Vorstellung abgesehn von der Seele ist ein völlig unvollziehbarer Gedanke; sie sind ja eben nichts anderes als die Zustände der Seele selbst. Eben darum

tut und leidet die Seele selbst alles, was die Vorstellungen als ihre eigenen Tätigkeiten tun und leiden. Zu sagen: nach Herbart verbindet z. B. nicht die Seele die Vorstellungen, sondern diese selbst „ohne Zutun der Seele“ verknüpften sich, hat gar keinen Sinn. Beide Ausdrücke: die Seele verknüpft die Vorstellungen oder die Vorstellungen verbinden sich, bedeuten ganz dasselbe, sofern die Vorstellungen ganz und gar Tätigkeiten der Seele selbst sind. Trotz der gefeierten Namen, auf welche sich Herr P. in diesem Punkte beruft, handelt es sich hier um ein totales Misverständnis der ersten Elemente einer wissenschaftlichen Psychologie. Es ist interessant, wie lawinenartig sich dieses Misverständnis vergröbert. In dem zweitgenannten Schriftchen von Ostermann werden aus den angeblich selbständigen Vorstellungen Herbart's schon „selbständig existirende Wesenheiten“, „wirkliche selbständige Wesen“, 98 und 99, ja er meint Herbart zu dem „tragischen Resultat“ zu führen, jede Vorstellung sei eine Seele für sich. 99. Aber die Hände werden noch derber, in welche jenes Misverständnis gerät: Die Vorstellungen nach Herbart werden verglichen oder gleich gesetzt „materiellen Wesen, die sich wie eine Schafherde in den Schafstall der Seele hineindrängen; wie Enten auf- und niedertauchen. Will man Herbart's Psychologie veranschaulichen, so denke man sich die Seele als Dampfkessel, den man mit Wasser füllt und heizt, worauf die Dämpfe auf Hebel, Pumpen, Räder, Walzen u. s. w. wirken, ohne dass der Kessel mehr tut, als dass er das Wasser in sich aufnimmt.“ *) Doch genug davon.

Viel eher lässt sich von Herrn P. sagen, er trenne die Vorstellungen von der Seele. Denn nach ihm soll die Seele selbst überall in den regelmässigen Verlauf der Vorstellungen eingreifen, wo er selbst deren Wechselwirkung nicht recht zu erklären weiss. Um nur einigermassen den Gedanken eines Eingreifens der Seele in die Wechselwirkung der Vorstellungen zu denken, ist eben eine Trennung der Seele und ihrer Zustände als zweier Prinzipien nötig. Und zwar spielt dabei die Seele eine sehr wenig würdige Rolle: sie tritt lediglich als Störerin der Ordnung ein, als ein deus ex machina, der verbindet, was seiner Natur nach unverbunden bleiben, und trennt, was sich verbinden sollte; und willkürlich das Resultat aufhält oder abändert, zu dem sämtliche Bedingungen vorhanden sind. Dem Verfasser schwebt hier wol dunkel vor, was sich unter Umständen von dem ausgebildeten Ich, als einem aktiven Prinzip, aber nicht von der Seelensubstanz sagen lässt. Uebrigens ist ersichtlich, wenn man die Seele als ein solch völlig willkürliches Wesen, dessen Tätigkeit, abgesehen von den Vorstellungen, als völlig gesetzlos sich vollziehen soll, als Prinzip in die Psychologie einführte, dass dann dieselbe aufhört eine Wissenschaft zu sein. Gesetze für die Vorstellungen aufstellen aber mit dem Vorbehalt, dass sie nicht gelten und jeder Zeit umgestossen werden können, heisst alle Gesetzmässigkeit und Wissenschaftlichkeit negiren und alle psychologische Forschung zur Spottarbeit degradiren. Ein anderer Vorwurf, welchen Herr P. und auch Herr Ostermann gegen Herbart erhoben, ist, dass letzterer Gefühle und Begehrungen aus einer Wechselbeziehung der Vorstellungen zu erklären suche. Doch begnügen sie sich hierbei zu sagen, dass man selbst eben anderer Meinung ist und sich gedeckt wisse von mancherlei Autoritäten und an den alten, hergebrachten Seelenvermögen festhalte. Wenn übrigens hier beide auf Lotze als ihren Gewährsmann hinweisen, so möge erinnert sein an Strümpell's titelverwandte Schrift: psychologische Pädagogik, worin gezeigt ist, dass richtig verstanden, zwischen Lotze und Herbart in dieser Beziehung nur eine sehr leise Differenz besteht.

Endlich wird Herbart vorgeworfen, er kenne keine Anlagen der Seele, sondern behaupte, aus jeder Seele lasse sich alles machen (27). Man fragt unwillkürlich: wie kann ein verständiger Mann einem andern verständigen Manne, noch dazu einem, der sich viel mit psychologischen Beobachtungen und praktischen Erziehungsversuchen beschäftigt hat, eine solche Absurdidät zutrauen, alle Menschen seien in geistiger Beziehung ganz gleich veranlagt und aus jedem lasse sich alles machen! Wenn sich der Verfasser nur die Mühe genommen hätte, wir wollen gar nicht sagen, die psychologischen

*) Die deutsche Schule. Von Christian Nostiz. N. 33. 1880. S. 523 f.

oder pädagogischen Schriften Herbart's näher anzusehen, sondern nur in den Briefen über Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik Bd. 10 — was ihm doch schon dem Titel nach sehr nahe lag — gelesen hätte, so wäre ihm vielleicht die psychologische Charakterisirung der Katze und des Hundes aufgestossen. Hier hätte es selbst weniger scharfen Augen auffallen müssen, wie ganz und gar abgesehen von der Gleichheit oder Ungleichheit der Seelensubstanz in den somatischen Bedingungen eine überaus grosse Verschiedenheit der geistigen Prozesse begründet ist. Wie verschieden verhalten sich nicht die menschlichen Individuen selbst hinsichtlich der einfachsten psychischen Vorgänge etwa der Reproduktion! Statt zu sagen: nach Herbart gebe es keine ursprünglichen Anlagen der Menschen — nämlich in dem populären Sinne — hätte es heissen müssen, die Herbart'sche Psychologie allein vermöge den tatsächlich gegebenen grossen Verschiedenheiten der Menschen in geistiger Beziehung auch theoretisch Rechnung zu tragen und eröffne die Aussicht, das, was wir Anlage, Temperament, Individualität u. s. w. nennen, exakt zu erklären und pädagogisch zu würdigen. Aber der Verfasser verwechselt ganz und gar das, was man im gewöhnlichen Leben Anlage nennt, wenn man von der Verschiedenheit der Begabung redet, und was man Anlage im metaphysischen Sinne nennt, nämlich eine präformirte, ursachlose Disposition eines einfachen Wesens, die von selbst aus dem Zustand der blosen Möglichkeit in den der Wirklichkeit übergeht. Mit solchen Ungereimtheiten befasst sich allerdings die Herbart'sche Psychologie nicht. Wenn die tatsächliche Verschiedenheit der menschlichen Individuen, aus der Verschiedenheit körperlicher Dispositionen erklärt werden kann, hat man nicht nötig, eine verschiedene Qualität der Seelen zu statuiren, womit übrigens auch gar nichts erklärt wäre. Denn auch in diesem Falle blieben die eigentlichen psychologischen Gesetze im allgemeinen sich gleich. Und nur für die konstanten, überall sich gleich bleibenden Bedingungen der einfachsten Art sind dieselben gewonnen, wie bekanntlich ja auch z. B. das Fallgesetz zunächst nur unter der einfachsten, in Wirklichkeit nirgends stattfindenden Voraussetzung des luftleeren Raumes aufgestellt ist. Ist dies aber geschehen, so ist dann auch das allgemeine Gesetz für die besondern Fälle, in welchen noch viele Faktoren mitwirken und den Effekt modificiren müssen anwendbar. So werden auch die psychologischen allgemeinen, überall gleichen Gesetze in besondern Fällen unter vielen besondern hinzukommenden Bedingungen verschiedene Resultate liefern. Da nach Herbart's Theorie jeder geistige Akt, auch der abstraktesten Art, begleitet wird von entsprechenden Zuständen des Leibes, zunächst des Gehirns, so ist ersichtlich, wie mit der Verschiedenheit der Erregbarkeit, der schnellern oder langsamern Begleitung und Rückwirkung der letztern eine überaus grosse Mannigfaltigkeit der Individuen in geistiger Beziehung bedingt sein muss.*)

Fragen wir nun, was bringt Herr P. selbst zur Erklärung der psychischen Erscheinungen vor? Dass von einer wissenschaftlichen Erklärung nicht die Rede sein kann, ist schon daraus ersichtlich, dass er die Seele als ein völlig willkürliches, regelloses Prinzip handeln lässt. Aber nicht nur die Seele selbst, auch jeder einzelne Trieb derselben handelt spontan, ist also ein Wirken ohne Ursache oder im absoluten Werden begriffen. Die Seele mit solchen ursprünglichen, unberechenbaren Trieben auszustatten, ist der Verf. sehr freigebig; er redet sogar öfters z. B. 148 von dem Pietäts- oder Abhängigkeitstrieb! Um nun einigermassen zu zeigen, was der Verf. als psychologische Erklärung bietet, mögen einige dieser Triebe ihre Künste zeigen. Eine grosse Rolle spielt der Trieb nach Ordnung. Daraus wird S. 38 die Gewohnheit, ferner der Umstand erklärt, dass sich zusammengehörende Vorstellungen associiren 97, sowie appercipiren 218. Dieser Trieb wirkt indess unbewusst; also wird ihn wol auch der Verf. schwerlich wahrgenommen haben. Der Ergänzungstrieb 91 ist die Ursache des Erkennens, denn er macht, dass das Kind mit wahrem Heisshunger auf die Dinge der Aussenwelt sich stürzt, um — auch unbewusst — den eignen Mangel zu ergänzen u. s. w.

Aber das Wunderbarste an diesen Trieben ist, dass ein jeder seinen Neben-

*) Vgl. Cornelius: Ueber die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele. 1871. 57 ff.

buhler hat, so dass sich je ein Paar gegenseitig so viel Abbruch tut, als es nur kann. Das ist die bequemste und zugleich unwissenschaftlichste Art zu erklären; wo nämlich der eine Trieb nicht ausreicht, greift man flugs zum andern. Ist es die Natur des Gedächtnisses, die Vorstellungen in derselben Reihenfolge zu reproduciren, als sie gegeben waren, und zeigt doch tatsächlich sich oft das Gedächtnis der Menschen schwach und voller Lücken, so wird sofort der Gegner des Gedächtnisses zu Hilfe gerufen; dieser, nämlich die Einbildung, ist schuld, dass das Gedächtnis sein Werk nicht vollbringen kann, 124; sowie der Freiheitstrieb dem Abhängigkeitstrieb entgegenwirkt, 148. Fragt man nun, wie es zugehe, dass jeder Trieb sein Gegenteil an sich selbst habe, so kommt als Reminiscenz aus der längst zurückgelegten Naturphilosophie eines Schelling und Oken der Begriff einer polaren Tätigkeit herbei. So meint Verf. 8 ff. ungestört von der Seele als von Sein und Werden, von Innerem und Äusserem, Unbewusstem und Bewusstem u. s. w. reden zu können. Und fragt man noch einmal, wie denn bei so vielen, noch dazu einander entgegengesetzten Trieben die Einheit der Seele gewahrt werde, so wird mit dem bekannten Zauberworte geantwortet: die Seele ist eben ein Organismus von Trieben!

Von dieser Theorie der polaren Triebe aus gibt Herr P. nun auch seine pädagogischen Winke: man soll den Autoritätstrieb schonen, aber auch den Freiheitstrieb wecken; das Gedächtnis üben, aber auch der Phantasie Spielraum lassen, das Temperament nicht vernichten, sondern läutern u. a. Um solche allgemeine, triviale Ratschläge zu geben, bedarf es wol nicht erst einer Psychologie noch einer Pädagogik! Nur einmal 218 ff. wird doch versucht, aus der Psychologie etwas Pädagogisches abzuleiten und da kommt Folgendes zu Tage: „Unsere erkennenden Kräfte richten sich mit Erfolg nur auf das, was wir erkennen wollen; wir wollen aber nur das erkennen, was uns zusagt, interessirt.“ Da nun das Interesse nicht aus den Vorstellungen folgt, sondern ein eignes, ursprüngliches Gefühlsvermögen ist, so kommt heraus: man soll dem Schüler nur vortragen, was ihm von Haus aus behagt. Dazu bedarf es aber keiner besonderen Methode, denn mit jenem ursprünglichen Heisshunger wird sich der Schüler schon auf das, was ihm behagt, losstürzen; was ihm aber nicht behagt, dies zu einem Gegenstand des Interesses zu machen, ist unmöglich, da ja das Interesse etwas Ursprüngliches ist. Dann ist es freilich natürlich, wie der Verf. 99 gegen die Zerstreutheit der Kinder „kein anderes durchschlagendes Mittel, als eben das Lernen“ weiss, vermutlich das Auswendiglernen!

Im Uebrigen wird man nur sehr wenig von dem finden, was vor allem in einer pädagogischen Psychologie stehen sollte. Die allerwichtigsten Partien fehlen ganz oder so gut wie ganz. Von dem, was erfahrungsmässig über mittelbare und unmittelbare Reproduktion feststeht, kein Wort, dagegen wird von der Ideenassociation nach den Kategorien des Dinges, der Ursache, der Wirkung und des Zweckes geredet 98, und damit dies „Gesetz für erschöpft“ erklärt, und dies auf der Stufe des vorschulpflichtigen Alters! Desgleichen sucht man vergeblich nach einer einigermassen eingehenden Behandlung der Lehre von der Apperception, welche doch gleichfalls abgesehen von jeder Theorie feststeht und für die Pädagogik vom höchsten Werte ist. Statt dessen führt ihn sein gewöhnlicher Gang z. B. auf die Logik, wobei er erklärt, dass der Seele noch abgesehen von dem logischen Denken ein unmittelbares Erfassen der Wahrheit eigen sei, herrührend von der ursprünglichen Identität des Denkens und Seins, 257—263; ebenso kommt er auf die Ästhetik zu reden und definirt das Schöne als das Reale 305, sowie er 300 das Gottesbewusstsein in uns für eine unmittelbare Wirkung Gottes selbst hält.

Wir bemerken noch, dass Verf. den psychologischen Stoff in drei Kapitel verteilt hat: das Säuglingsalter, Kindesalter, Knaben- und Mädchenalter; und dass er ausdrücklich seine Schrift als einen „Versuch“ bezeichnet. Es scheint, der Versuch ist nicht sowol theoretisch, als vielmehr praktisch gemeint, nämlich als ein Versuch, das Buch an gewissen Lehranstalten einzuführen, denn sonst würde der Verf. nicht sofort noch einen Auszug aus dem Lehrbuch als Leitfaden für die Hand des Seminaristen haben erscheinen lassen. Wir bedauern die

Schüler, welche darnach unterrichtet werden. So sehr eine Unterweisung in den von jeder Theorie unabhängigen, erfahrungsmässig feststehenden Grundzügen der Psychologie auf allen höhern Schulen wünschenswert ist, so ist es doch besser, der Schüler hört gar nichts davon, als dass er nach dem Buche des Herrn P. irregeführt und gegen das Bessere stumpf gemacht werde.

II.

Weit besser und zweckmässiger ist die Schrift des Herrn Ostermann. Hier ist doch wenigstens der Hauptsache nach das beisammen, worauf es bei einem derartigen Unternehmen ankommt, nämlich das unabhängig von jeder Theorie feststehende, jedem in der Selbstbeobachtung leicht zugängliche und für Erziehungszwecke wichtigste Material. Dieses ist auch nicht ungeschickt, hie und da sogar nach didaktischen Grundsätzen geordnet und durch Beispiele erläutert. Auch das ist zu loben, dass erst, nachdem die Hauptdata einer empirischen Psychologie vorgetragen sind, eine Theorie über das Wesen der Seele versucht wird.

Aber freilich nach dem, was auf diesem Gebiete bereits vorhanden ist, hätte alles, ohne den Umfang des Schriftchens zu vergrössern, weit vollständiger und präciser dargestellt werden können. Ganz fehlt die Lehre vom Räumlichen und Zeitlichen, sowie die vom Ich, fast ganz die Lehre von der Apperception. Die Theorie, welche der Verf. zum Nachteil des Vortrages hie und da einschiebt, nämlich die alte Seelenvermögenstheorie, tritt hier zumeist höchst harmlos auf; wenn auch der Verf. mehr damit intentirt, so wird sich doch der Leser unter dem Seelenvermögen nur allgemeine Gattungsbegriffe zur bessern Übersicht und Ordnung der geistigen Erscheinungen denken. Freilich verdirbt Verf. sich doch einmal dadurch auch die Empirie: er leitet nämlich 67 ff. das Begehren aus dem Gefühle ab und scheint zu glauben, es werde etwas nur begehrt, weil es für angenehm gilt. Dass man unter Umständen auch das dem Gefühl Unangenehme begehrt, erwähnt er darum gar nicht.

Am unglücklichsten aber ist Herr O. in seinen, für ein Schulbuch ohnehin sehr unpassenden Seitenhieben auf die Herbart'sche Psychologie. Einmal weil er sich hierbei lediglich und blind auf die Autorität Lotze's beruft, welcher die Lehre Herbart's „abschliessend widerlegt“ habe, und „dessen Name schon hinlängliche Gewähr bietet“ für die Richtigkeit der Abschnitte, die ihm hier entnommen sind. Zum andern aber ist der Verf. in sehr groben Misverständnissen der Herbart'schen Psychologie befangen, die bei ihm sogar meist nur auf einen Wortstreit hinaus laufen. Von der angeblichen Trennung der Seele von ihrer Zuständen nach Herbart ist schon oben die Rede gewesen. Herr O. nimmt ferner Anstoss daran, dass Herbart der Seelensubstanz Unveränderlichkeit zuschreibt, 94 und erklärt: „so oft die Seele empfindend eine Einwirkung erfährt, so oft sie aus einem Zustande in einen andern übergeht, ändert sie sich.“ Freilich wenn er einen Wechsel in dem, was die Seele tut, eine Veränderung der Seele selbst nennt, dann kann niemand an derselben zweifeln und dann hat sie auch noch niemand geleugnet. Wenn er nun aber selbst nicht umhin kann, eine „Wesenseinheit“ der Seele anzunehmen, „die sich in allen Veränderungen doch als ein und dasselbe Wesen weiss und fühlt,“ ist dies nicht ein Streit um Worte? Verf. nimmt eben das Wort Veränderung nicht im metaphysischen Sinne. Dasselbe gilt von dem Worte Selbsterhaltung, woraus er S. 96 zu schliessen scheint, die Seele erzeuge nach Herbart die Empfindungen nicht auf Grund einer Wechselwirkung mit der Aussenwelt, sondern rein aus sich heraus; während er selbst S. 6 die körperlichen Vorgänge nur für „Anreize erklärt, welche die Seele zu ihrer Erzeugung veranlassen, so zu sagen Signale sind, auf deren Eintreten erst in der Seele und von der Seele selbst die entsprechenden Empfindungen in's Dasein gerufen werden.“ Also er verwahrt sich auch gegen eine unmittelbare Übertragung des Nervenreizes auf die Seele; nun eben dies nur weit präciser meint Herbart mit dem Worte Selbsterhaltung. Ein anderes Wort, an dem er Anstoss nimmt, ist Anlage. Er will 97 zeigen, dass Herbart doch ursprüngliche Anlagen in der Seele statuiren müsse, weil doch „die Seele nicht immer ein und dieselbe Art der Empfindung erzeugt, sondern sehr verschiedene und mannigfaltige. Worin anders aber kön

nen diese Verschiedenheiten begründet sein, als in der Natur der Seele?" Also das nennt er Anlagen, dass ein Wesen gegen qualitativ verschiedene Wesen in verschiedener Weise tätig ist, dass unter verschiedenen Bedingungen auch die Wirkung verschieden ist? Es ist ersichtlich, Verfasser verwechselt durchgängig die populäre Redeweise mit der metaphysischen Bedeutung der Worte; oder vielmehr er fühlt gar nicht das Bedürfnis, die vieldeutigen populären Ausdrücke wie Veränderung, Wesen, Einwirkung, Anlage u. a. zum Behufe eines wissenschaftlichen Gebrauchs zu präcisiren, weil er sich in seinem Denken nie über die ganz populäre unzureichende Weise der Gedanken- und Wortverknüpfungen erhebt. Darum kehrt sehr oft die Redensart wider: warum Herbart dies oder jenes leugnet oder festhält, „sehen wir gar nicht ein". Verfasser hätte das Wort „wir" unterstreichen sollen.

Schochwitz.

O. Flügel.

IV.

Flinzer's Zeichenhefte für Schüler u. Liebhaber des Zeichnens. 14 Hefte. Bielefeld u. Leipzig 1880.

Wir müssen von vornherein gestehen, dass uns diese Flinzer'sche Zeichenschule äusserst überrascht hat — aber durchaus nicht angenehm. Herr Flinzer hatte sich durch sein Lehrbuch des Zeichenunterrichts eine hervorragende Stellung unter denen erworben, welche über die methodische Bearbeitung dieses Faches geschrieben haben. Denn er vertrat in klarer und energischer Weise den Grundsatz, dass der Schüler denkend sehen lernen soll; allem geistlosen, mechanischen Kopiren hatte er den Krieg erklärt. Und nun sehen wir ihn selbst in diesen Bahnen! Wenn er auch dagegen protestiren, wenn er sich darauf berufen will, dass er öfters in seinen Zeichenheften darauf hingewiesen, dass der Schüler nicht geistlos kopiren, dass er selbsttätig und denkend bei allem Zeichnen verfahren müsse — seine Taten entsprechen nicht seinen Worten. Die vorliegenden Zeichenhefte sind nur zu sehr geeignet die alte Kopirmethode, die Bildchenfabrikation in wirksamster Weise zu unterstützen. Unsere Kritik wird deshalb um so schärfer ausfallen einem Manne gegenüber, der schon so viel für den Zeichenunterricht geleistet und nun sich und der guten Sache durch Herausgabe der Zeichenhefte so sehr geschadet hat. Schon die Bemerkung auf dem Umschlag „das neben oder gegenüber der Vorlage befindliche freie Papier ist zur Aufnahme der Nachzeichnung bestimmt" — diese Bemerkung schon machte uns stutzig. Wir erinnerten uns, dass Herr Flinzer im Lüben'schen pädagogischen Jahresbericht 1877 sich gegen die Domschke'schen Zeichenhefte mit äusserster Schärfe ausgesprochen, wo ebenfalls die Vorlage in's Heft eingedruckt und Papier zum Nachzeichnen daneben freigelassen ist.

Nachdem Herr Flinzer an der angegebenen Stelle bemerkt hat, dass unsere Zeit das völlig Ungenügende des Kopirens von Vorlageblättern immer mehr eingesehen und deshalb verworfen habe, fährt er dann fort: „Dieses (das Domschke'sche) systematisch den Geist des Kindes tötende Verfahren frischt das alte Vorlageblätterkopiren wieder auf, aber in einer Weise, welche selbst dem beschränktesten Zeichenlehrer, dem hartnäckigsten Verteidiger der alten guten Zeichenstunde nicht einfiel u. s. w." Ist es etwa bei Flinzer anders? Er unterscheidet sich von Domschke dem Prinzip nach in gar nichts. Herr Flinzer hat daher, indem er Domschke mit vollem Recht und mit völliger Klarheit richtete, sein eigenes Urteil gesprochen. Denn dass die Domschke'schen Vorlagen zum grossen Teil scheussliche Sudeleien sind und mit den Flinzer'schen nicht verglichen werden können, kommt hierbei gar nicht in Betracht. Es handelt sich hier um das Prinzip, und zwar um das Prinzip des geistlosen mechanischen Kopirens. Dasselbe ist in der angezogenen Stelle von Herrn Flinzer scharf und fest zurückgewiesen, man kann sagen vernichtet worden. In seinen eigenen Zeichenheften gibt er sich nun plötzlich nicht nur als ein Anhänger, sondern als Unterstützer des vernichteten Prinzipes zu erkennen. Ja es sieht so aus, als

ob er dasselbe durch Herausgabe seiner 14 Hefte wider zu Ehren bringen wolle. Sollen wir bei ihm einen Wechsel der Überzeugung annehmen? Sollen wir sein Tun als ein drastisches Beispiel für die Kluft zwischen Theorie und Praxis ansehen? Genug, es liegt hier ein Widerspruch, ein Gegensatz zwischen reden und handeln vor, der uns mit Bedauern, ja mit Widerwillen erfüllt.

Wir haben also bei dem ersten Blick eine Inkonsequenz gefunden, die überall wo sie auftritt den härtesten Tadel verdient. Bei näherem Hinsehen wird es sich auch zeigen, dass dem Werke nach andrer Seite hin eine gänzliche Prinziplosigkeit anhaftet. Dies muss um so mehr auffallen bei einem Mann, der doch als Förderer der Methodik des Zeichenunterrichts an methodisches Denken gewöhnt ist. Auf dem Umschlag steht: für Schüler und Liebhaber des Zeichnens. Zweifelsohne soll damit das Werk als ein geeignetes Weihnachtsgeschenk sich empfehlen. Es ist sehr erfreulich, dass ein Mann wie Flinzer sich der Dilettanten im Zeichnen annimmt. Man erwartet von ihm, dass er in das sprunghafte Naschen oberflächlicher Liebhaberei etwas mehr Ernst, Gediegenheit und Methode bringen würde, als gewöhnlich sich dabei vorfindet. Unsere Neugierde ist gespannt. Werfen wir rasch einen Blick in den Inhalt der Hefte: Das naturalistische Pflanzenornament füllt 4 Hefte, das 5. und 6. Heft enthält das griechische Ornament, farbig; Heft 7—12 Tierzeichnen; Heft 13 und 14 die menschliche Figur.

Zunächst ist uns völlig unverständlich, was das griechische Ornament, das hinreichend bekannte, hier soll und zwar in farbiger Darstellung! Die meist im Umriss gezeichneten naturalistischen Pflanzenformen unserer Heimat können wir uns eher zurecht legen nach dem wahren Wort am Eingang zum ganzen Werk: „Die Anfänger beginnen mit dem Einfachsten." Von einem Stufengang innerhalb dieses Gebietes ist freilich nicht die Rede; mitten zwischen einfachen Umrisszeichnungen findet sich z. B. ein Zweig mit Obstblüten vollständig mit der Feder ausgeführt. Es herrscht also hier eine ziemliche Ungezwungenheit, die sich auch darin zeigt, dass einmal der schwarze Grund beliebt wird, dort ein weisser oder irgend ein andrer, hier der Kreis, dort die Ellipse etc. Zuweilen sehen wir den Grund ein für diese Mannigfaltigkeit, zuweilen geht uns aber das Verständnis ab. Für die Musterzeichner fände sich hier in diesen ersten 4 Heften vieles brauchbare Material, aber für einen methodisch fortschreitenden Zeichenunterricht fehlt die strenge Aufeinanderfolge. Und diese muss doch auch bei dem Selbstunterricht beobachtet werden, wenn irgend etwas herauskommen soll. Mitunter schleicht sich auch Geschmackloses weil Gezwängtes ein, z. B. die stilis. Obstblüte in Palmettenform Heft 4.

Immerhin halten wir — abgesehen von den griechischen Ornamenten, die dabei nicht in Betracht kommen — die ersten vier Hefte für recht brauchbar. Heft 7—14 dagegen müssen wir energisch zurückweisen. Wer soll die Sachen zeichnen? Herr Flinzer antwortet: Derjenige, welcher eine in der Praxis erworbene genügende Kenntnis im Zeichnen nach dem plastischen Modell besitzt, die Grundregeln von der Perspektive und von Licht und Schatten gehörig studirt hat. Wir können also kurz sagen, derjenige, welcher die Akademie besucht. Wer aber so weit ist, zeichnet nicht die Flinzer'schen Vorlagen ab. Dieselben müssen also unreifen Liebhabern und Dilettanten zur Bildchenfabrikation dienen. Das bezweckt nun Herr Flinzer gewis nicht. Er will fleissiges, sorgfältiges Studium nach der Natur, nach anatomischen Präparaten und Modellen. Das Nachmalen der Linien und Schattiren von Vorlageblättern ohne solche Grundlagen sei erfolglos. Wozu aber dann noch Vorlageblätter? Warum dann solche Vorzeichnungen in die Welt setzen? Denn es sei nochmals gesagt: Wer so gründliche Vorkenntnisse hat, wie Herr Flinzer verlangt, wer so gründliche Naturstudien macht, wie Herr Flinzer fordert, der zeichnet nicht seine Vorlagen ab. Dazu sind diese ja auch zum grossen Teil viel zu schlecht gezeichnet. Es wird sie also nur der Dilettant, der von den oben angeführten Forderungen keine Ahnung hat, nachmalen. Herr Flinzer scheint im Hintergrund auch gar keine andere Erwartung zu hegen. Er sagt z. B. in den Vorbemerkungen zu Heft XII: „Es ist für das effektvolle (!) Kopiren (!) der Vorbilder dieses Heftes von Vorteil, wenn man dieselben mit schwarzer Kreide nachzeichnet". Darauf folgt eine eingehende Ge-

brauchsanweisung, wie man eine Kopie in Kreidemanier ausführen müsse. Das ist natürlich für den Dilettanten berechnet. So setzt Herr Flinzer bei seinem Nachzeichnen zuweilen nichts, zuweilen alles voraus. Sein Text wimmelt deshalb von Widersprüchen und Sonderbarkeiten, von denen wir eine ganze Sammlung anführen könnten. Es ist aber auch bei der Prinziplosigkeit des Ganzen nicht anders möglich. Die Bestimmung des Werkes für Dilettanten scheint leider auch stark auf die Ausführung gewirkt zu haben. Dilettantenhafte Zeichnungen und dilettantenhafter Text, alles auf das Beste geeignet, zu „renommistischen Täuschungen" zu führen. Wahrlich, ein tragisches Geschick, durch eigene Anstrengung das herbeiführen zu müssen, was man selbst verabscheut! Und nun Heft 13 und 14. „Es soll hier ein Versuch gemacht werden, dem verzeihlichen Triebe des Dilettanten, der sich im Zeichnen der menschlichen Figur probiren möchte, einigermassen zu genügen, ihm die Hauptgrundsätze, welche er dabei zu befolgen hat, in kurzgefassten Sätzen vorzuführen." Dass ein Methodiker wie Herr Flinzer, diesem verzeihlichen(!) Triebe unterstützend entgegenkommt, halten wir für unverzeihlich. Er selbst gibt zu, es könne dem Dilettanten passiren, dass er den Kontur des Mädchenkopfes in Heft 13 in einer fortlaufenden Linie nachzieht, den des Nasenflügels nachträglich falsch ansetzt u. s. w. Dagegen, sagt Herr Flinzer, soll man stets bedenken, dass durch jede, auch die kleinste Linie, der äussere Umriss eines Körpers an der menschlichen Gestalt meist der einer konvexen, mehr oder weniger schwellenden Form dargestellt werden soll. Konkave, nach einwärts sinkende Formen kommen streng genommen am Fleisch des menschlichen und Tierkörpers nicht vor u. s. w. Wir können leider den Belehrungen nicht weiter folgen, da sie teils zu hoch, teils zu niedrig für uns sind. Sehen wir daher uns nur noch die hier gegebenen Vorlagen an. Wir begegnen Rafael, Flinzer, Dow, Rubens, Genelli, Richter, Liezenmayer, Kaulbach, aber auch — der Antike. „Das Kopiren vorliegender Originale kann mit der Feder, mit Bleistift oder schwarzer Kreide geschehen. Die beiden letzteren Manieren verlangen ein gutes Spitzen des Stiftes. Will man die Schattentöne mit dem Wischer ausführen, so ist das Vorzeichnen derselben mit dem Stifte anzuraten, jedoch geschehe dies mit Vorsicht in Tönen, welche um etliche Grade heller gezeichnet werden, damit sie durch das darauf folgende Ueberwischen nicht zu dunkel ausfallen; Proben und Uebungen sind hierfür die besten Lehrmeister. Zu dunkel ausgefallene Stellen entfernt man am besten mit fest zusammengedrückter Brodkrume." Merkt's euch, ihr Dilettanten, die ihr die verzeihliche Neigung habt, ohne nötige Vorkenntnisse und Vorübung euch an die menschliche Figur zu wagen! Beherzigt nur die gegebenen Winke recht gut und ihr werdet ganz famose Bildchen machen lernen. Zuweilen könnt ihr euch ja auch vor den Spiegel stellen und eure Hände, die so kunstvoll kopiren, nach Rafael (14, 1) ausführen. Oder ihr könnt einen Esel, eine Ziege oder sonstwas nach Herrn Flinzer im Umriss zeichnen und dann nach der Natur die Zeichnung „berichtigen und ausführen". — Wir nehmen Abschied von dem Werk mit dem aufrichtigen Bedauern, dass es erschienen ist, dass es den Namen eines Mannes an der Spitze trägt, welcher uns durch frühere Arbeiten über den Zeichenunterricht Zustimmung und Achtung eingeflösst hatte. Viel lieber wäre es uns daher, wenn die vorliegende Sammlung in seinen Skizzenbüchern geblieben oder unter ganz anderem Titel und für andere Zwecke bestimmt herausgekommen wäre. Unsere Kritik aber musste um so schärfer sein, je mehr wir von einem Manne, wie Herrn Flinzer, erwarten konnten, dass, wo immer er arbeiten möge, durch ihn etwas zur Förderung des Zeichnens in unserem Volke geschehe.

Eisenach. W. Rein.





